



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

# **Coparentalidade e desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico**

**Lara Sofia Sousa Azinheiro**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Heldermerina Samutelela Pires

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia Clínica e da Saúde*



# **UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

## **Mestrado em Psicologia**

*Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*

## **Dissertação**

### **Título da Dissertação**

Coparentalidade e Desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais em  
Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

### **Autor**

Lara Sofia Sousa Azinheiro

### **Orientador:**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Heldemerina Samutelela Pires

Évora, 2012



## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a um conjunto de pessoas sem as quais a elaboração desta dissertação de mestrado não teria sido possível.

Agradeço aos meus pais que são o meu suporte em todas as circunstâncias, por me ajudarem a construir e a evoluir como ser humano todos os dias. Pelo colinho incondicional e inigualável e por todas as oportunidades inestimáveis que me têm proporcionado ao longo da minha existência.

Agradeço à Professora Doutora Heldemerina Pires pela disponibilidade que desde o início demonstrou para orientar este estudo, pelo apoio científico, pela paciência que revelou para com as minhas dúvidas e pelas suas palavras simpáticas e estimulantes ao longo de todo o trabalho.

Agradeço à Dr.<sup>a</sup> Carla Pinhal e à Prof.<sup>a</sup> Rosário Mestre pela bondade e gentileza que sempre demonstraram para comigo e pela ajuda preciosa no estabelecimento de contactos para a constituição da amostra deste estudo.

Agradeço a todos os pais e crianças por terem disponibilizado um pouco do seu tempo, participando com empenho neste estudo. Agradeço profundamente a ajuda, sem a qual este trabalho teria sido impossível de concretizar.

Agradeço a todas as professoras, educadoras e auxiliares das instituições a que nos socorremos para constituir a amostra que mesmo mergulhadas nos seus trabalhos, manifestaram enorme atenção e consideração por este estudo ao disponibilizarem um pouco do tempo das suas aulas ou atividades para que fosse possível a aplicação de questionários às crianças e pelo auxílio fundamental no que respeita a recolha dos questionários dos pais.

Agradeço ao Prof. João Ferreira pelo apoio e paciência constantes face ao tratamento estatístico dos dados.

Agradeço às minhas primas Vera, Diana e Inês por nunca me negaram a sua ajuda, amizade e sorrisos tanto ao longo de todo este trabalho, como de resto em toda a minha vida.

Agradeço a todas as minhas amigas por estarem comigo em todas as situações.

E porque os últimos são também os primeiros agradeço ao Pedro, a quem “roubo” várias horas em função da minha formação académica, pela paciência, compreensão e apoio emocional imprescindíveis ao longo deste tempo.

## **RESUMO**

### **Coparentalidade e desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico**

A coparentalidade conduz a um avanço na compreensão da família ao destacar a importância de relações harmoniosas estabelecidas entre os pais e os seus efeitos no desenvolvimento infantil (Frizzo, Kreutz, Schmidt, Piccinini, & Bosa, 2005). Neste quadro, o estudo realizado propôs-se a averiguar em que medida a coparentalidade se relaciona com o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças. Participaram 66 sujeitos de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos e os respetivos pais. Utilizaram-se o Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para jovens (BarOn EQ-i: YV) e a Escala de Coparentalidade de McHale. Os resultados evidenciam a existência de relação entre a coparentalidade baseada na integração familiar e um dos domínios das competências sócio-emocionais, designadamente a adaptabilidade. Os resultados demonstram ainda a existência de diferenças na coparentalidade em função do tipo de família e do nível sócio-económico.

**Palavras-Chave:** Família, Parentalidade, Coparentalidade, Competências sociais e Competências emocionais.

## **ABSTRACT**

### **Coparenting and development of socio-emotional competences in children of the first cycle of basic education**

Coparenting leads to a breakthrough in family understanding, highlighting the significance of harmonious relations established between the parents and their effects on child development (Frizzo, Kreutz, Schmidt, Piccinini & Bosa, 2005). In this context, the study aimed to determine the extent to which coparenting is related to the development of socio-emotional competences in children. 66 subjects participated of both genders, aged between 7 and 10 years and their parents. Were used the Emotional Quotient Inventory Bar-On: Youth Version (BarOn EQ-i: YV) and the Scale of co-parenting McHale. The results show the existence of a relationship between coparenting based on familiar integration and one of fields of socio-emotional competences, such as adaptability. The results also demonstrate the existence of differences in coparenting as a function of family type and socio-economic level.

**Keywords:** Family, parenting, coparenting, social competences and emotional competences.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

## PARTE I - ESTUDO TEÓRICO

### CAPÍTULO I - COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS

1.1 - Competência Humana .....	6
1.2 - Competência e Inteligência .....	6
1.3 - Definição de Competências Sócio-Emocionais.....	7
1.4 - Inteligência Social	
1.4.1 - Emergência e Definição do Constructo.....	7
1.4.2 - Abordagens Teóricas	
1.4.2.1 - Abordagem Psicométrica.....	9
1.4.2.2 - Abordagem Funcionalista.....	10
1.4.2.3 - Abordagem Cognitiva - Inteligência Social: Motivação e Contexto.....	12
1.5 - Inteligência Emocional	
1.5.1 - Emergência e Definição do Constructo.....	12
1.5.2 - Modelos Teóricos da Inteligência Emocional	
1.5.2.1 - Modelo de Capacidade Mental - Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1997).....	14
1.5.2.2 - Modelo Misto - Modelo de Inteligência Emocional de Bar-On (2000).....	16
1.6 - Desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais.....	19
1.6.1 - Desenvolvimento de Competências Emocionais e Sociais segundo Saarni (1999).....	22

### CAPÍTULO II - A RELAÇÃO DE COPARENTALIDADE NA FAMÍLIA

2.1 - Família como Sistema: Definição.....	29
--	----

<b>2.2 - Subsistemas Familiares e Desenvolvimento Infantil.....</b>	<b>30</b>
2.2.1 - Subsistema Parental e Desenvolvimento Infantil.....	30
2.2.2 - Subsistema Conjugal e Desenvolvimento Infantil.....	34
2.2.3 - Subsistema Fraternal e Desenvolvimento Infantil.....	36
<b>2.3 - Coparentalidade</b>	
2.3.1 - Definição e Emergência do Constructo de Coparentalidade.....	37
2.3.2 - Modelos de Conceptualização da Coparentalidade.....	38
2.3.3 - Coparentalidade: Processo Diádico ou Triádico.....	42

### **CAPÍTULO III - COPARENTALIDADE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS**

<b>3.1 - Coparentalidade e Desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais.....</b>	<b>45</b>
--	-----------

## **PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO IV - MÉTODO**

<b>4.1 - Enquadramento Metodológico.....</b>	<b>53</b>
<b>4.2 - Contextualização do Estudo.....</b>	<b>55</b>
<b>4.3 - Questão de Investigação.....</b>	<b>57</b>
4.3.1 - Definição de Objetivos: Objetivo Geral e Objetivos Específicos.....	57
4.3.2 - Hipóteses de Investigação.....	58
<b>4.4 - Caracterização da Amostra.....</b>	<b>59</b>
<b>4.5 - Instrumentos de Recolha de Informação</b>	
4.5.1 - Questionário Sócio-Demográfico.....	62
4.5.2 - Escala de Coparentalidade de McHale.....	63
4.5.3 - Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para jovens.....	73
<b>4.6 - Procedimento.....</b>	<b>76</b>

### **CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **5.1 - Resultados**

5.1.1 - Hipótese 1: Existe relação entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais de crianças (entre os 7 e os 10 anos) .....	79
---	----

5.1.2 - Hipótese 2: Existem diferenças na entre pais e mães na percepção do tipo de relação de coparentalidade.....	81
5.1.3 - Hipótese 3: Existem diferenças na coparentalidade em função do tipo de família (família nuclear e pais divorciados) .....	82
5.1.4 - Hipótese 4: Existem diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico (profissão e habilitações literárias dos pais) .....	84
5.1.5 - Hipótese 5: Existem diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança.....	86
<b>5.2 - Discussão dos Resultados</b>	
5.2.1 - Existe relação entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais de crianças.....	87
5.2.2 - Existem diferenças entre pais e mães na percepção do tipo de relação de coparentalidade.....	90
5.2.3 - Existem diferenças na coparentalidade em função do tipo de família.....	92
5.2.4 - Existem diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico.....	95
5.2.5 - Existem diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança.....	96
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo I - Pedido Formal de Autorização.....</b>	<b>122</b>
<b>Anexo II - Consentimento Informado.....</b>	<b>124</b>
<b>Anexo III - Questionário Sócio-Demográfico.....</b>	<b>125</b>
<b>Anexo IV - Escala de Coparentalidade de McHale: Versão Francesa.....</b>	<b>126</b>
<b>Anexo V - Escala de Coparentalidade de McHale: Tradução Portuguesa.....</b>	<b>135</b>
<b>Anexo VI - Tabela 1: Dados descritivos da amostra inquirida.....</b>	<b>143</b>
<b>Anexo VII - Tabela 16.1: Teste de Tukey para a variável profissão.....</b>	<b>145</b>
<b>Anexo VIII - Tabela 17.1: Teste de Tukey para a variável habilitações literárias dos pais.....</b>	<b>149</b>



## ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

<b>Tabela 1</b> - Dados descritivo da amostra inquirida.....	<b>143</b>
<b>Tabela 2</b> - Distribuição das profissões dos pais e das mães.....	<b>61</b>
<b>Tabela 3</b> - Distribuição das habilitações literárias dos pais.....	<b>62</b>
<b>Tabela 4</b> - Coeficiente de KMO e Teste de Bartlett.....	<b>65</b>
<b>Tabela 5</b> - Variância retida de cada variável.....	<b>66</b>
<b>Tabela 6</b> - Variância retida nas componentes principais.....	<b>67</b>
<b>Tabela 7</b> - Matriz das componentes antes da rotação oblíqua.....	<b>69</b>
<b>Tabela 8</b> - Matriz das componentes após rotação oblíqua.....	<b>70</b>
<b>Tabela 9</b> - Matriz das componentes após rotação oblíqua.....	<b>71</b>
<b>Tabela 10</b> - GFI (Goodness of Fit Index) e RMSR (Root Mean Square Residual).....	<b>73</b>
<b>Tabela 11</b> - Teste de correlação de Pearson entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais.....	<b>80</b>
<b>Tabela 12</b> - Teste da normalidade de K-S (Kolmogorov-Smirnov) para o fator integração familiar/afetividade e o fator conflito/difamação.....	<b>81</b>
<b>Tabela 13</b> - Teste de Mann-Whitney para o fator integração familiar/afetividade e o fator conflito/difamação.....	<b>82</b>
<b>Tabela 14</b> - Teste de Mann-Whitney para a variável estado civil.....	<b>83</b>
<b>Tabela 15</b> - Médias do estado civil em cada fator.....	<b>83</b>
<b>Tabela 16</b> - Teste de Kruskal-Wallis para a variável profissão.....	<b>85</b>
<b>Tabela 16.1</b> - Teste de Tukey para a variável profissão.....	<b>145</b>
<b>Tabela 17</b> - Teste de Kruskal-Wallis para a variável habilitações literárias.....	<b>85</b>
<b>Tabela 17.1</b> - Teste de Tukey para a variável habilitações literárias.....	<b>149</b>
<b>Tabela 18</b> - Teste de Mann-Whitney para o variável sexo da criança.....	<b>87</b>
<b>Figura 1</b> - Scree Plot.....	<b>68</b>
<b>Figura 2</b> - Componentes após rotação.....	<b>72</b>
<b>Quadro 1</b> - Desenvolvimento da competência emocional em relação à interação social segundo Saarni (2000).....	<b>24</b>

## INTRODUÇÃO

A literatura mostra-nos que a família representa a base da vida social, constituindo um espaço de eleição para que a criança elabore e aprenda dimensões significativas da interação (Alarcão, 2002). A elaboração do presente estudo prendeu-se com o facto de nas últimas décadas, diversas investigações procurarem operacionalizar uma visão mais abrangente da tríade familiar, através do desenvolvimento e elaboração do conceito de coparentalidade. A coparentalidade corresponde a um termo que caracteriza uma crescente importância conceitual ao ampliar a compreensão relativamente às interações familiares e pelos seus efeitos no desenvolvimento infantil (Gable, Belsky, & Crnic, 1992; McHale, Kuersten, & Lauretti, 1996), destacando-se a sua associação com uma série de importantes indicadores de ajustamento sócio-emocional nas crianças (Frizzo et al., 2005).

Genericamente, a relação de coparentalidade envolve o apoio e comprometimento mútuo no exercício do papel de pais, representando uma relação em que é possível negociar os referidos papéis, responsabilidades e contribuições para a criança, motivando-se na preocupação com o bem-estar desta última (Frizzo et al., 2005). Compreende então, o envolvimento recíproco e conjunto de ambos os pais na educação, formação e decisões sobre a vida dos filhos (Feinberg, 2002).

As competências sócio-emocionais, por sua vez, encontram-se estritamente relacionadas com a inteligência social e emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Relacionam-se com a compreensão de si e dos outros, interferem na relação interpessoal, facilitam a gestão de emoções e, conseqüentemente, a adaptação às solicitações do meio (Bar-On & Parker, 2000). São consideradas competências fulcrais tendo em consideração os desafios pessoais, sociais e futuros com os quais a criança se deparará ao longo de toda a sua existência, tendo em vista a concretização dos seus objetivos e sua integração absoluta na sociedade (Pires, Rebocho et al., 2008). Desta forma, as competências sócio-emocionais influenciam a capacidade individual para se ser bem-sucedido no decurso da vida.

Pela crescente importância do papel dos pais como agentes de socialização na família (Parke, 2004) e, constatando-se a importância da relação de coparentalidade estabelecida pelos mesmos no desenvolvimento das crianças, o objetivo principal do estudo em questão consiste, essencialmente em procurar compreender de que forma a coparentalidade se relaciona com o desenvolvimento de competências sócio-emocionais de crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Por

corresponder aos primeiros anos de vida escolar e, independentemente da suposta diminuição de contacto com os pais motivada pela entrada na escola, as relações entre os pais e entre os pais e a criança, continuam a ser consideradas fatores com enorme impacto no desenvolvimento social e emocional infantil, apesar da idade da criança (Katz & Woodin, 2002; Cowan & McHale, 1996; Feinberg, Kan, & Hetherington, 2007). Assim, a eleição deste nível etário prende-se com o facto de representar um período caracterizado pela intensificação do estabelecimento de relações sociais e, portanto, de grande importância, tratando-se de um período desenvolvimental marcando por mudanças profundas em termos sociais e emocionais (Griffa & Moreno, 2001).

Relativamente à estruturação da apresentação desta investigação, por ter um papel de extrema importância para superar com êxito as fases que completam uma investigação, os três primeiros capítulos desta dissertação de mestrado encontram-se reservados à fundamentação teórica. O primeiro capítulo é percorrido pela temática das competências sócio-emocionais. Inicialmente abordamos o conceito de competências sócio-emocionais a partir da exposição e desenvolvimento dos conceitos de competência humana e inteligência, inteligência social e inteligência emocional, para melhor compreendermos a forma como se cruzam, interrelacionam e em conjunto se tornam poderosos, definindo e condicionando o desempenho de todos os indivíduos. Posteriormente focamo-nos no desenvolvimento destas competências, teoricamente sustentados por algumas abordagens desenvolvimentistas, funcionalistas e dos sistemas dinâmicos.

Em relação ao segundo capítulo, num primeiro momento, é contemplado pela temática da família com especial relevo no seu contributo e indispensabilidade para o desenvolvimento infantil, nomeadamente para a socialização e para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais nas crianças. Ainda no segundo capítulo, um segundo momento, é reservado ao conceito de coparentalidade com a exposição de modelos que procuram conceptualiza-lo, destacando a sua importância nas relações familiares.

O terceiro capítulo deste trabalho é unicamente dedicado à conjugação dos dois capítulos anteriores, evidenciando-se a relação entre a coparentalidade e o desenvolvimento de competências sócio-emocionais e o indiscutível contributo da coparentalidade para o desenvolvimento desta área nas crianças, que de resto constitui o cerne do estudo em questão.

No quarto capítulo dá-se início à apresentação do estudo empírico, onde se encontra o enquadramento metodológico e contextualização do estudo e onde são expostos os objetivos, geral e específicos, as hipóteses de investigação, a caracterização dos participantes no estudo, os métodos de recolha de informação e o procedimento adotado.

O quinto e último capítulo da presente investigação engloba a análise de dados efetuada, a apresentação dos resultados e a sua discussão. Finalmente, no último ponto deste estudo, encontra-se a conclusão onde são expostas as principais conclusões e limitações do mesmo, assim como propostas para estudos posteriores.



## **PARTE I – ESTUDO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I – COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS**

Todos nós iniciamos a nossa vida como bebês, com o decorrer do tempo, vamos desenvolvendo e alcançando todas as competências básicas, sejam elas intelectuais ou sociais (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2009).

No âmbito deste contexto, o ser humano desenvolve-se progressivamente de variadas formas durante a vida, como produto da interação do material genético e dos fatores do meio em que está integrado (Gleitman et al., 2009). Desta forma, a otimização do crescimento e desenvolvimento humano implica uma base genética e um ambiente social suficientemente estimulante (Veríssimo & Santos, 2008). O desenvolvimento humano envolve várias formas e aspetos distintos. O desenvolvimento físico, por exemplo, envolve, de uma forma geral a maturação de determinadas estruturas corporais, já o desenvolvimento cognitivo engloba o crescimento do funcionamento intelectual, o desenvolvimento social, por sua vez acarreta alterações na forma como a pessoa percebe e interage com os outros (Gleitman et al., 2009), enquanto o desenvolvimento emocional envolve a aquisição da capacidade para administrar adequadamente tanto as próprias emoções como as emoções alheias (Saarni, 1999).

Neste capítulo, inicialmente procura-se abordar a temática das competências sócio-emocionais, através da apresentação e desenvolvimento de alguns modelos que integram abordagens distintas aos conceitos de competência humana, inteligência social e inteligência emocional. Temos como objetivo uma melhor compreensão da intersecção de todos estes constructos, uma vez que a literatura sobre as temáticas abordadas parece deixar transparecer alguma ambiguidade e controvérsia.

Posteriormente dedicamos a nossa atenção ao desenvolvimento das competências sócio-emocionais sustentado por uma abordagem desenvolvimentista. Depois, e por se apresentar como um modelo recorrente na literatura, incluímos também neste capítulo o modelo de Saarni (1999) que remete, igualmente, para o desenvolvimento destas competências com fundamentos teóricos funcionalistas e dos sistemas dinâmicos.



### **1.1 - Competência Humana**

São várias as perspectivas que se debruçam sobre o conceito de competência, procurando compreendê-lo e defini-lo. Por vezes estas perspectivas são convergentes, outras vezes contraditórias e, independentemente, da sua crescente importância nas mais diversas áreas, nomeadamente na psicologia, onde o conceito começou a ser investigado na década de 70, a noção de competência ainda não se encontra sólida (Candeias & Nunes, 2007). Desta forma, o conceito de competência surge da intersecção de diversos campos disciplinares sob a influência de abordagens diferentes, evoluindo ao longo do tempo.

A competência humana, para além de se relacionar com as características e traços individuais, surge também das relações que os sujeitos desenvolvem no decurso da sua existência, com os contextos com os quais vão interagindo, existindo contextos que potenciam a competência humana e outros, que contrariamente a inviabilizam. No âmbito desta dinâmica ser ou não ser competente tem por base as características e os traços de cada indivíduo, mas também padrões, normas e valores de uma determinada sociedade pelos quais se regem os comportamentos dos indivíduos, sendo considerados adaptados ou não às exigências de cada contexto social (Candeias & Nunes, 2007).

Indo ao encontro desta percepção, para Pereda e Berrocal (2001), a demonstração de competência depende de uma série de conhecimentos conceptuais, processuais e de atitude. Para além disto, para que a pessoa demonstre competência, é necessário que esta esteja motivada para atuar e que possa contar com as suas características individuais e com o ambiente, no sentido de estarem em concordância, sendo favoráveis à atuação que a pessoa pretende levar a cabo. Desta forma, a experiência e a prática em diversas e diferentes situações possibilitam ao indivíduo treinar a articulação destes recursos, facilitando a transferência das suas competências para situações novas.

### **1.2 - Competência e Inteligência**

Distinguindo a competência da inteligência, o conceito de competência foca-se no indivíduo como ser capaz de identificar, avaliar e decidir sobre o seu presente, passado e futuro e a relação que pretende estabelecer com o meio em que se insere. A inteligência, por seu turno, representa um dos critérios de análise do comportamento com implicações significativas na vida do indivíduo, é um conceito com o potencial de

ser mobilizado através da interação entre o indivíduo e o contexto (Candeias & Nunes, 2007).

Num misto de variáveis pessoais e contextuais, o termo “inteligência” dá muitas vezes lugar ao conceito de “competência” (Candeias & Almeida, 2005). Assim, inteligência e competência aproximam-se, interligam-se e fundem-se num processo contínuo de desenvolvimento de experiência quando o indivíduo opera num determinado âmbito (Sternberg & Grigorenko, 2003 como citado em Candeias & Nunes, 2007). Em conexão, a competência e a inteligência, tornam-se poderosas, constituindo-se como indicadores ou fatores condicionantes da qualidade de vida dos sujeitos, tendo como referência um padrão social dominante de bem-estar (Candeias & Nunes, 2007).

### **1.3 - Definição de Competências Sócio-Emocionais**

Quando falamos de competências sociais e emocionais, lembramo-nos de imediato dos conceitos de inteligência social e inteligência emocional. De facto, existe uma evidente dificuldade na literatura científica na diferenciação de todos estes conceitos. Neste sentido, a maioria dos autores considera que os conceitos se encontram intrinsecamente relacionados (Oberst, Gallifa, Farriols, & Vilaregut, 2009), independentemente da existência de algumas diferenças consideráveis nas suas definições. Assim, o conceito de competência sócio-emocional está intimamente associado ao de inteligência social e inteligência emocional, relacionando-se com a capacidade de perceção para compreender e trabalhar com emoções, permitindo que estas facilitem o pensamento (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990). O facto de o conceito de inteligência emocional estar, em parte, na base do conceito de Inteligência Social de Thorndike (1920) e da Teoria de Inteligência Múltipla de Gardner (1983), aproxima os dois conceitos, contribuindo ambos para o desenvolvimento das competências sócio-emocionais (Pires, Rebocho et al., 2008).

### **1.4 - Inteligência Social**

#### **1.4.1 - Emergência e Definição do Constructo**

O conceito de Inteligência Social surgiu na investigação psicológica a partir do crescente questionamento da ideia de que a inteligência representa uma entidade única, que resulta de um único fator e que pode ser medida simplesmente através de testes de QI (Gardner, 1999). Assim, a Inteligência Social emergiu no estudo da

psicologia através da necessidade de se ultrapassar esta visão reducionista de inteligência confinada ao nível intelectual e racional (Gardner, 1999). As primeiras tentativas da Psicologia para delimitar uma habilidade cognitiva de natureza social, poder-se-á situar na década de 20, do passado século, quando Thorndike (1920 como citado em Pires, Candeias et al., 2008) sugeriu a integração de aspetos cognitivos e comportamentais no estudo da inteligência, definindo a Inteligência Social como a capacidade para compreender e utilizar conhecimentos referentes ao mundo social e interpessoal. Nesta altura, os investigadores dirigiam a sua atenção e preocupação para a construção e utilização de testes de competências sociais que possibilitassem a identificação deste domínio particular da inteligência, delimitando-o da inteligência geral, medida a partir de testes de QI (Candeias, 2007).

Em 1981, Greenspan (como citado em Candeias & Almeida, 2005), por sua vez, propõe que a Inteligência Social integra um dos subdomínios da competência social, agrupando a sensibilidade social que se refere à capacidade de ler pistas sociais em situações interpessoais, subdividindo-se em inferência social ou a capacidade para compreender os processos subjacentes à interação social.

Já para Gardner (1999) a Inteligência Social corresponde a uma das múltiplas formas de inteligência, estando contemplada na *inteligência intrapessoal* e na *inteligência interpessoal*. A *inteligência intrapessoal* implica o desenvolvimento de aspetos internos individuais, corresponde à capacidade de compreensão individual, de apreciação dos próprios sentimentos, motivações e medos, utilizando essas capacidades para regular o próprio comportamento e vida. A *inteligência interpessoal*, por sua vez, relaciona-se com a capacidade dos indivíduos para recolher e compreender informação associada às intenções, motivações e desejos das outras pessoas (Gardner, 1999). Elementarmente, a inteligência interpessoal permite a discriminação das pessoas que partilham o contexto com o indivíduo e de uma forma mais avançada, permite a decodificação das intenções e desejos dos outros, potenciando o planeamento do comportamento em função desse conhecimento (Candeias & Almeida, 2005).

Independentemente de na atualidade existir um crescente interesse na Inteligência Social, na verdade, o tema tem vindo a ser alvo de atenção por parte de investigadores da inteligência com referência nas mais variadas abordagens, ao longo de mais de um século (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009).

É na década de 20 do passado século que se encontram as primeiras referências e os primeiros esforços para definir a inteligência social, embebidos numa

perspetiva psicométrica da inteligência (Candeias, 2007). De seguida, além da abordagem psicométrica, devido à sua importância faremos também referência às abordagens funcionalista e cognitiva.

#### **1.4.2 - Abordagens Teóricas**

##### **1.4.2.1 - Abordagem Psicométrica**

A perspectiva psicométrica procurava compreender a inteligência como “entidade simples ou complexa de fatores, traços ou aptidões mentais componentes da inteligência humana” (Almeida, 1994 como citado em Candeias, 2007, p. 53). De entre os autores que proponham a composição da inteligência como aptidão geral (e.g. Spearman, 1927 como citado em Candeias, 2007) e os autores que compreendiam a inteligência em aptidões distintas (e. g. Thurstone, 1938 como citado em Almeida, 2002), surge Thorndike (1920 como citado em Candeias, 2007) que sugeria como conceção plural da inteligência, a noção de inteligência social.

Desta forma, foi no âmbito de um Simpósio promovido pelo *The Journal of Educational Psychology*, intitulado “*Intelligence and Its Measurement*”, que em 1921, Thorndike, numa tentativa de contemplar diferentes comportamentos inteligentes em função de situações exercidas, propõe uma conceção de inteligência, conjugando aspetos práticos e abstratos. Neste sentido, como forma de diferenciar os aspetos mais gerais, os mais concretos e situacionais em que se exerce a inteligência, o autor distingue três dimensões de inteligência: prática, abstrata e social. A *inteligência prática* corresponde à habilidade de aprender, compreender e gerir tarefas mecânicas e práticas relacionadas com a vida quotidiana. A *inteligência abstrata* relaciona-se com habilidades cognitivas de natureza académica, medidas através de testes de QI. Por fim, a *inteligência social* relaciona-se com habilidades para compreender e gerir pessoas e para estabelecer padrões de comportamento adequados às situações interpessoais (Thorndike, 1920 como citado em Candeias, 2007).

A definição proposta por Thorndike transformou-se numa das mais aceites e utilizadas, servindo de ponto de partida para muitas outras que em conjunto, muito embora tenham contribuído para a especificação do conceito, pouco lhe acrescentaram (Candeias, 2007). No âmbito deste contexto, os seus sucessores como Moss e Hunt (1927 como citado em Candeias, 2007), consideraram a inteligência social como uma aptidão fundamental para o desempenho dos sujeitos em variadas

situações que envolvem o relacionamento com os outros. Estes autores foram dos primeiros a empreender esforços para avaliar a inteligência social.

Também Vernon (1933 como citado em Candeias, 2007) deu o seu contributo ao estudo da inteligência social ao aumentar a sua importância aos papéis estabelecidos nos grupos, englobando a capacidade para conhecer e compreender estados emocionais e traços de personalidade.

Mais tarde, na década de 60 surgiram novos e importantes avanços no estudo da inteligência social, com especial atenção para o modelo estrutural da inteligência proposto por Guilford (1959, 1967 como citado em Almeida, 2002). O autor defende a inteligência formada por várias aptidões distintas entre si, recorrendo a três componentes para as definir: *operação mental* (processo cognitivo presente numa determinada tarefa), *conteúdo* (tipo de informação em que a tarefa se manifesta) e *produto* (resultado da atividade mental do indivíduo). Dentro deste contexto, no seu modelo estrutural da inteligência, Guilford formula 120 aptidões através do cruzamento de cinco tipos de operações (avaliação, produção convergente, produção divergente, memória e cognição); quatro tipos de conteúdos (figurativo, simbólico, semântico e comportamental) e seis tipos de produtos (unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações) (Almeida, 2002). Com a intenção de representar a inteligência social, o autor sugere um conjunto de trinta aptidões que se relacionam com o processamento de conteúdos comportamentais de interação social (Candeias, 2007).

Desta forma e, independentemente da exclusividade quantitativa da inteligência, remetendo para informações restritas sobre os processos e estratégias cognitivas na resolução de problemas, neste caso de interação social, a abordagem psicométrica possibilitou a validação da multidimensionalidade da inteligência social e a sua distinção de outras formas de inteligência geral (Almeida et al., 2009).

#### **1.4.2.2 - Abordagem Funcionalista**

No âmbito desta abordagem são destacados dois modelos, o de resolução de problemas sociais de Spivak, Platt e Shure (1976) e de processamento de informação social no decurso da interação de Crick & Dodge (1994).

Para Spivak e colaboradores a inteligência é concebida como um conjunto de cinco capacidades de resolução de problemas sociais: a *sensibilidade ao problema*, que corresponde à capacidade e interesse para perceber um problema como interpessoal e a sua interferência nas interações humanas; o *pensamento de soluções*

*alternativas*, que se relaciona com a capacidade para gerar uma diversidade de possíveis soluções para os problemas sociais; o *pensamento meios-fins*, que se refere a capacidades para articular sequencialmente meios para solucionar um problema; o *pensamento consequencial*, que engloba a capacidade para considerar atos sociais, seus e dos outros, e a capacidade para antecipar as possíveis consequências de um determinado comportamento social antes de decidir o que fazer e o *pensamento causal*, que reúne a capacidade para compreender as influências sociais e motivações dos comportamentos, emoções e pensamentos pertencentes a si e aos outros (Spivak et al., 1976).

Para estes autores a resolução de problemas interpessoais corresponde a um domínio específico de natureza multifacetada, dinâmica e cíclica e multi-etápica. Assim, é multifacetada porque os comportamentos estão associados a diversos pensamentos e emoções que conferem maior imprevisibilidade às situações interpessoais; é dinâmica uma vez que as situações interpessoais implicam interação e a procura de uma solução e tomada de decisão e é cíclica e multi-etápica, uma vez que ocorre ao longo de várias fases (Spivak et al., 1976).

Por seu lado, Crick & Dodge (1994) procuram compreender o ciclo de resolução de problemas através do modelo de processamento de informação social. Estes autores sugerem que no momento em que o indivíduo se confronta com uma situação social, transporta consigo experiências anteriores às quais recorre, o que facilita e auxilia no processamento seletivo da informação e na elaboração de uma resposta. Este corresponde a um processo que segue um conjunto de etapas e ao longo do qual se encontra uma carga contextual. O primeiro momento envolve a codificação de pistas internas e externas ao indivíduo e a interpretação e a representação mental dessas informações; o segundo momento corresponde à clarificação ou seleção de um objetivo; o terceiro momento é marcado pela construção da resposta com base em experiências prévias para posteriormente decidir entre as respostas a emitir e finalmente, o indivíduo responde sob a forma comportamental. A partir deste processo contínuo e da resposta comportamental a ele subjacente, o indivíduo pode ser contextualmente avaliado por outros (Crick & Dodge, 1994).

Com base no que foi apresentado, a abordagem funcionalista foca as etapas do processo cognitivo no decurso da interação social. Individualmente cada uma das etapas tem importância no processamento de informação social, traduzindo-se na totalidade, no comportamento social de cada indivíduo.



#### **1.4.2.3 - Abordagem Cognitiva - Inteligência Social: Motivação e Contexto**

Os processos sociocognitivos e a motivação exercem a sua ação sobre o comportamento social. De acordo com Sternberg e Grigorenko (2003 como citado em Candeias, 2007), a motivação representa um elemento imprescindível no decorrer da resolução de problemas. No seu modelo explicativo de eficácia comportamental, denominado *Living System Framework (LSF)*, Ford (1995 como citado em Candeias, 2007) destacou os processos motivacionais na inteligência social. Estes processos envolvem o interesse e a preocupação em realizar determinados objetivos (Ford, 1986 como citado em Candeias & Almeida, 2005), as crenças pessoais relativamente às próprias capacidades e ao contexto (Bandura, 1986 como citado em Candeias & Almeida, 2005) e a expressividade emocional que engloba as respostas emocionais aos sucessos e aos fracassos sociais, condicionando os esforços para se ser socialmente inteligente (Ford, 1995 como citado em Candeias & Almeida, 2005).

No âmbito do que temos vindo a expor, a inteligência social pode ser percebida como um conceito que pressupõe a constante e contínua interação entre elementos de natureza individual e de natureza contextual (Candeias, 2007). Assim, um comportamento socialmente inteligente envolve *processos motivacionais* como anteriormente mencionados, mas também *processos relacionados com as capacidades* como o conhecimento social relativamente a comportamentos, a capacidade de codificar informação social, a capacidade de planear e resolver problemas sociais (Spivak et al., 1976); e *processos contextuais*. Neste sentido, para Sternberg (1994 como citado em Candeias, 2007) a inteligência é considerada com base na utilidade que desempenha no contexto, conferindo-lhe três funções: adaptação ao ambiente, modelação do ambiente e seleção do ambiente em que a pessoa desenvolve a sua vida. Estes últimos processos envolvem a congruência entre o contexto social, os objetivos e as capacidades pessoais, os recursos informativos e materiais e um clima emocional positivo (Ford, 1995 como citado em Candeias & Almeida, 2005).

### **1.5 - Inteligência Emocional**

#### **1.5.1 - Emergência e Definição do Constructo**

Para que se possa compreender a Inteligência Emocional, talvez seja necessário clarificar o conceito de emoção. De acordo com Smith e Lazarus (1990), as emoções têm capacidade para causar um importante impacto na saúde mental e física das

peessoas, nas interações sociais, para além de influenciarem a capacidade de resolver problemas. As emoções alimentam as funções comunicacionais e sociais, contendo informações sobre os pensamentos e intenções das pessoas, salientando a importância das competências emocionais nas interações sociais (Lopes et al., 2004). Estes autores sugerem que a ocorrência de uma interação social positiva e satisfatória conduz o indivíduo a perceber, processar e gerir a informação emocional de forma inteligente. A ideia de que as competências emocionais são essenciais para a adaptação individual, tem despertado o interesse pela temática da Inteligência Emocional.

Nesta perspetiva, o interesse no estudo da Inteligência Emocional cresceu drasticamente no final da década de 90 do passado século (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Mayer (2001) faz a distinção de três momentos diferentes de evolução do constructo de Inteligência Emocional. O primeiro momento, decorrido entre 1990 e 1993, representa a emergência do constructo, surgindo a primeira definição de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey, num artigo com o mesmo nome, sendo apresentado como uma subclasse da Inteligência Social. Estes autores definiram Inteligência Emocional como a capacidade para monitorizar sentimentos e emoções do próprio e de outros, capacidade para discriminar sentimentos e emoções e utilizar essa informação para conduzir o pensamento e o comportamento (Mayer & Salovey, 1997). Neste primeiro momento ocorre também a publicação de uma série de artigos em revistas científicas por parte destes autores (Mayer et al., 1990), onde revêm ideais fundamentais para a explicação e enquadramento deste constructo e apresentam o primeiro instrumento que possibilita a sua medição, "Trait Meta-Mood Scale" (TMMS).

O segundo momento que decorre entre 1994 e 1997 caracteriza-se pela instituição de uma nova visibilidade ao conceito, efetuada por Daniel Goleman através do seu livro, intitulado "Inteligência Emocional". O autor descreveu as principais características que constituem o constructo, definindo-o como "a capacidade de uma pessoa se motivar a si mesma a persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança" (Mayer & Salovey, 1997, p. 24). A partir deste momento ocorre a emergência e a rápida proliferação de diversas definições do constructo. O terceiro e último momento identificado por Mayer teve início em 1998 e prolonga-se até à atualidade, é caracterizado pelo crescente aumento da investigação na respetiva área, tendo sido o constructo de Inteligência Emocional instituído (Mayer, 2001).

Realça-se que as primeiras definições de Inteligência Emocional são tidas como vagas e incompletas. Desta forma, Mayer e Salovey (1997) apresentam uma revisão ampliada, clarificada e melhor organizada do seu modelo de 1990, que para além de enfatizar a percepção e controlo da emoção, não contemplava o pensamento sobre as emoções. Assim, para estes autores, a definição que corrige essa omissão refere que a Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

### **1.5.2 - Modelos Teóricos da Inteligência Emocional**

Teoricamente poder-se-á fazer a distinção entre dois tipos de modelos do constructo em questão: os modelos de capacidade mental e os modelos mistos. Os modelos que salientam a capacidade mental permitem que o indivíduo utilize a informação adquirida a partir das emoções com o intuito de desenvolver e aprimorar os processos cognitivos (Mayer et al., 2008), sendo modelos que se centram na competência para o processamento da informação emocional (Bueno & Primi, 2003). Os modelos mistos, por sua vez, combinam competências mentais com aspetos da personalidade (Mayer et al., 2008). Representam modelos que procuram conceptualizar a inteligência emocional incluindo-lhe vários fatores que conduzem ao sucesso na vida (Franco, 2007).

#### **1.5.2.1 - Modelo de Capacidade Mental - Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1997)**

O modelo idealizado por Mayer e Salovey (1997) enfatiza as competências mentais como potenciadoras de “perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir deles” (Franco, 2007, p. 76). Este modelo demonstra que o processamento de informações emocionais é explicado através de um sistema que envolve quatro níveis que, por sua vez, se organizam segundo a complexidade dos processos psicológicos que compõem a Inteligência Emocional: percepção, avaliação e expressão de emoções; emoção como facilitadora do pensamento; compreensão e análise de emoções, utilização do conhecimento emocional e controlo reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

A *percepção, avaliação e expressão da emoção*, correspondem ao primeiro nível, sendo o mais básico dos processos psicológicos que compõem a Inteligência Emocional. Este nível abrange: a capacidade do indivíduo para identificar emoções em si próprio, nos outros, em objetos ou condições físicas; a capacidade de expressar emoções e as necessidades que lhe estão subjacentes e a capacidade para avaliar a autenticidade de uma determinada expressão emocional, detetando a sua veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação (Mayer & Salovey, 1997).

A *emoção como facilitadora do pensamento*, segundo nível deste sistema, corresponde ao uso da emoção como um sistema de alerta que direciona a atenção e o pensamento para as informações, internas ou externas, mais importantes. A capacidade do indivíduo para gerar emoções em si próprio pode ajudá-lo a tomar uma determinada decisão (Mayer & Salovey, 1997).

O terceiro nível, a *compreensão e análise de emoções*, inclui a capacidade de rotular emoções, abrangendo desde a capacidade de identificar diferenças entre as mesmas, como gostar e amar, até a compreensão da possibilidade de sentimentos complexos, como amar e odiar uma mesma pessoa, bem como as transições de um sentimento para outro, como a de raiva para a vergonha (Mayer & Salovey, 1997).

O último nível, *controlo reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual*, está associado à regulação da emoção em si próprio e nos outros, traduzindo-se no nível mais elevado na hierarquia das competências da Inteligência Emocional. Respeita a capacidade de tolerar reações emocionais agradáveis ou desagradáveis, compreendendo-as sem exagero ou diminuição da sua importância, controlando-as ou manifestando-as no momento exato ou conveniente. Portanto, integram este último nível as seguintes capacidades: permanecer atento às emoções desencadeadas por diferentes situações; avaliar a utilidade das diferentes emoções, decidindo mantê-las ou alterá-las; metavaliação das emoções (tempo dedicado à análise das emoções e a fidedignidade dessa avaliação) e metacocontrolo das emoções (esforço despendido à alteração do estado emocional) (Mayer & Salovey, 1997).

Posteriormente, na decorrência de estudos fatoriais de validade do referido constructo, o modelo de quatro níveis anteriormente apresentado, acabou por ser reduzido a um modelo de três níveis que correspondem à percepção, compreensão e controlo de informações carregadas de afeto (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Mayer e colaboradores (2000) propõem um segundo esquema com o objetivo de aprofundar o constructo de Inteligência Emocional, explicando como funciona a dinâmica das

capacidades que o compõem, a transição entre diferentes competências e a forma como as mesmas se interligam, construindo, deste modo, uma estrutura hierárquica da Inteligência Emocional.

De acordo com estes autores, a Inteligência Emocional pode estar associada a diversos efeitos benéficos na vida dos indivíduos: crescimento da capacidade de um comportamento biosocial adaptativo de apoio familiar, ou seja, pais sensíveis aos problemas emocionais dos filhos; não ser defensivo; ter a capacidade para redefinir eficazmente emoções; ter a capacidade para seguir bons modelos emocionais; ter a capacidade para comunicar e discutir emoções e a possibilidade de desenvolver um conhecimento especializado em áreas emocionais como a resolução de problemas sociais ou a liderança (Mayer et al., 2000).

#### **1.5.2.2 - Modelo Misto - Modelo de Inteligência Emocional de Bar-On (1997)**

Como anteriormente referido, para além dos modelos que focam as competências mentais, existem também os modelos mistos que procuram conjugar as competências mentais e os aspetos da personalidade (Mayer et al., 2008). O modelo de Bar-On e o modelo de Goleman (1995) representam os modelos que integram os modelos mistos. Contudo, dada a sua importância ao longo deste trabalho, apenas o modelo misto de Bar-On (1997) será apresentado e desenvolvido.

Apoiando-se em diversos estudos empíricos, Bar-On constrói o seu modelo de Inteligência Emocional e defende que a aplicação do seu próprio instrumento – Emocional Quotient Inventory – EQ-i – em diferentes contextos e populações fornece uma melhor compreensão sobre quais os comportamentos sociais e emocionais mais adaptáveis. Desta forma, representa um modelo que pode ser dividido em duas partes principais: a teoria ou conceptualização da Inteligência Emocional e Social e o aspeto psicométrico, que corresponde, essencialmente, à medida deste constructo baseada na teoria. Assim, a parte conceptual do modelo proporciona a base teórica ao modelo psicométrico, possibilitando a medida da Inteligência Emocional-Social (Bar-On, 2006).

Segundo este modelo, a Inteligência Emocional é descrita como a matriz que interrelaciona competências emocionais e sociais, habilidades e facilitadores com impacto no comportamento inteligente. As competências emocionais e sociais, as habilidades e os facilitadores incluídos nesta definição do constructo, 15 no total, são baseados em cinco fatores:

##### **Intrapessoal:**

- Autoconsideração (consciência, compreensão e aceitação própria);

- Autoconsciência emocional (consciência e compreensão das próprias emoções);
- Assertividade (expressão própria e dos próprios sentimentos de forma não destrutiva);
- Independência (autossuficiente e livre da dependência emocional dos outros);
- Auto-actualização (estabelecer e alcançar objetivos para concretização do próprio potencial).

**Interpessoal:**

- Empatia (consciência e compreensão dos sentimentos dos outros);
- Responsabilidade social (identificação e sentimento de pertença ao grupo social próprio);
- Relacionamento interpessoal (estabelecimento de relações mutuamente satisfatórias).

**Gestão do Stress:**

- Tolerância ao stress (gerir de forma eficaz e construtiva as próprias emoções);
- Controlo do impulso (controlar de forma eficaz e construtiva as próprias emoções).

**Adaptabilidade:**

- Teste de realidade (validar os próprios sentimentos e pensar de acordo com a realidade externa);
- Flexibilidade (enfrentar e adaptar-se às mudanças quotidianas);
- Resolução de problemas (gerar eficazmente soluções para problemas de natureza intra e interpessoal).

**Humor Geral:**

- Otimismo (perspetiva positiva da vida);
- Felicidade (sentimento de felicidade para consigo próprio, para com os outros e para com a vida no geral) (Bar-On, 2006).

Considerando e desenvolvendo individualmente cada um dos cinco fatores propostos por este autor, o primeiro fator, *intrapessoal*, diz respeito, essencialmente ao autoconhecimento, autoconsciência e autoexpressão que regem a capacidade para ser consciente de si próprio e das próprias emoções, para compreender os próprios pontos fortes e fracos e para se expressar a si e aos próprios sentimentos de uma forma não destrutiva. É um fator que determina o quão em contacto nos encontramos



com as nossas emoções e sentimentos, a nossa capacidade de nos sentirmos bem sobre nós próprios, de sermos positivos sobre o que fazemos e com a nossa vida. O segundo fator, *interpessoal*, relaciona-se com a consciência social e com competências de interação, foca-se na capacidade de consciência dos sentimentos, preocupações e necessidades dos outros. Engloba a capacidade de estabelecimento e manutenção de relações cooperativas, construtivas e mutuamente satisfatórias. A *gestão do stress*, terceiro fator do modelo de Bar-On, envolve, principalmente, a gestão e o controlo emocional. Representa a capacidade que nos permite lidar com as emoções de forma a utilizá-las benéficamente e não prejudicialmente. O quarto fator, *adaptabilidade*, compreende, essencialmente a gestão das mudanças, ou seja, possibilita-nos o enfrentamento e a adaptação a possíveis mudanças pessoais, interpessoais ou no nosso ambiente. Determina o quão bem-sucedidos podemos ser ao lidar com exigências diárias. O *humor geral*, quinto e último fator, encontra-se intimamente relacionado com a auto-motivação, determina a nossa capacidade de apreciação própria, dos outros e da vida. Representa um fator que influencia a visão geral sobre a vida e o sentimento geral de satisfação, que para além de fundamental na interação com os outros, é também um importante componente motivacional na gestão das emoções e na resolução de problemas tanto de natureza intrapessoal como interpessoal (Bar-On, 2006).

Seguindo este quadro, de acordo com Bar-On (2006) ser emocional e socialmente inteligente implica a compreensão e expressão própria, a compreensão e o bom relacionamento com os outros e enfrentar com sucesso as exigências, mudanças e pressões quotidianas. Desta forma, em primeiro lugar, ser emocional e socialmente inteligente, baseia-se na capacidade intrapessoal para ser consciente, compreender e expressar os próprios sentimentos e pensamentos de uma forma não destrutiva. Já no plano interpessoal, a inteligência emocional e social inclui a capacidade para ter consciência das emoções, sentimentos e necessidades dos outros e para estabelecer e manter relações cooperantes, construtivas e mutuamente satisfatórias. Fundamentalmente, ser emocional e socialmente inteligente significa ter a capacidade para gerir eficazmente a mudança pessoal, social e ambiental, lidar com a situação imediata de forma realista e flexível, resolver problemas e tomar decisões quando necessário. Para que tal aconteça, é essencial ter a capacidade de gerir as emoções de forma benéfica e estar suficientemente motivado e otimista.

## **1.6 - Desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais**

Na psicologia são diversas as teorias que contribuem para a compreensão do desenvolvimento do ser humano. Contudo, ao longo deste ponto iremos abordar, brevemente, apenas o desenvolvimento de competências sócio-emocionais baseado em pressupostos de algumas teorias desenvolvimentistas. Assim, começaremos por fazer referência à teoria de Bowlby, posteriormente, iremos referir as teorias de Freud, Erikson, Skinner, Bandura e Bronfenbrenner. Por fim será dado um maior destaque ao modelo de desenvolvimento destas competências proposto por Saarni (1999), por se demonstrar como uma teoria de alguma relevância e recorrência na literatura.

Saarni (1999) refere que as competências sócio-emocionais favorecem as relações com as outras pessoas, promovendo o bem-estar pessoal e social. Neste sentido, o primeiro vínculo humano marca o início do seu desenvolvimento, vínculo que serve de base para todas as outras relações futuras (Gleitman et al., 2009). Para Bowlby (como citado em Bretherton, 1992) o ser humano nasce com a necessidade de contacto social, procurando de forma inata o contacto direto com o seu cuidador, geralmente a mãe, uma vez que esta interação social o reforça intrinsecamente. Para além de representar uma forma de procura de proximidade física da mãe, a relação de vinculação caracteriza-se também pela oportunidade de explorar o ambiente, quando existe na base uma relação de vinculação segura.

Seguindo este quadro, de acordo com Bowlby (como citado em Bretherton, 1992) as relações de vinculação segura encontram-se envolvidas no processo de desenvolvimento de modelos internos caracterizados pelo apoio e pela valorização da criança, transmitindo-lhe expectativas de trocas sociais e emocionais positivas e recíprocas. Contrariamente, quando as relações de vinculação são inseguras, o sentimento de segura e valorização são previsivelmente reduzidos, o que pode conduzir a criança ao desenvolvimento de expectativas e de experiências emocionais e sociais negativas, nomeadamente, em torno da disponibilidade dos outros em momentos de necessidade, desenvolvendo nas suas relações posteriores comportamentos de agressividade, raiva, insensibilidade e falta de empatia.

Pode então dizer-se, que a relação de vinculação do bebé ao seu cuidador caracteriza a sua entrada nas interações sociais e emocionais, contudo, as crianças têm ainda muito para aprender sobre este mundo, aprendizagem que fazem através da socialização. Desta forma, a socialização corresponde a um processo que permite ao ser humano adquirir padrões de pensamento e comportamento que caracterizam uma determinada sociedade (Gleitman et al., 2009). Assim, a teoria da vinculação

pode ser entendida como uma teoria do desenvolvimento sócio-emocional, uma vez que considera que os seres humanos nascem dotados da capacidade que lhes permite a aproximação de uma figura que lhes transmita segurança, normalmente, o cuidador, para que a partir desta relação possam explorar o meio, desenvolvendo-se enquanto pessoa.

O desenvolvimento social do ser humano, de acordo com a teoria psicanalítica de Freud (1856-1939), ocorre através do cálculo do prazer e do desprazer. Nesta teoria, a sexualidade tem uma importância fundamental, apresentando um amplo sentido como toda e qualquer forma de gratificação ou procura do prazer, não tendo apenas um sentido restrito, ou seja, apenas genital, existindo no homem desde o nascimento (Golse, 2005).

Partindo do aprofundamento da teoria psicosexual de Freud, Erikson (1902-1994) altera o foco da sexualidade para a importância das relações sociais, do contexto histórico e cultural no desenvolvimento. De acordo com este autor o desenvolvimento ocorre através da adaptação aos sucessos e fracassos experimentados ao longo da existência do indivíduo (Rabello & Passos, 2011).

Já segundo o condicionamento operante de Skinner (1904-1990), o desenvolvimento acontece a partir da modelação de comportamentos através da administração de reforços positivos e negativos, implicando uma relação causal entre o reforço (causa) e o comportamento (efeito) (Abib, 2001).

Assim, estas teorias sugerem que a criança faz, pensa, deseja e recorda o que anteriormente a conduziu ao prazer, satisfação e gratificação e reprime tudo o que lhe causou desprazer, ansiedade e a puniu. Independentemente de contribuírem bastante para o desenvolvimento social da criança, as teorias anteriormente referidas, não consideram convenientemente o processo de socialização uma vez que o ser humano não se tem vindo a desenvolver ao longo dos tempos apenas e só com base no prazer ou desprazer e no reforço ou punição, o ser humano aprende, cresce e evolui também com base naquilo que é efetuado por outros anteriormente (Gleitman et al., 2009).

Dentro deste contexto, de acordo com a teoria social cognitiva de Bandura (1925-atualidade) a aprendizagem ocorre através da observação dos outros. A modificação do comportamento do indivíduo ocorre ao longo da sua interação, através da qual tem a capacidade para aprender determinados comportamentos sem a necessidade de aplicação de reforços diretos (Bandura, 2005), contrariamente, ao condicionamento operante proposto por Skinner.

Para Bandura, a partir do reforço vicariante, o indivíduo aprende através da observação do comportamento dos outros e das consequências desse comportamento, existindo, portanto, um contacto indireto com o reforço. Os pensamentos, crenças e expectativas do indivíduo são também considerados como integrantes do processo de reforços. Assim, Bandura descreve a teoria do autorreforço, processo através do qual o indivíduo compara o seu comportamento com os seus padrões internos, podendo gerar emoções negativas ou positivas. Neste contexto, se o indivíduo considerar que o seu comportamento se coaduna com os seus conceitos, pode provocar um sentimento de satisfação, inversamente, se o comportamento não corresponde aos seus padrões, podem existir sentimentos de culpa, insatisfação ou frustração (Bandura, 2005).

Desta forma, a teoria social cognitiva de Bandura, sugere que o comportamento não necessita de ser reforçado diretamente para ser adquirido, o ser humano aprende e adquire comportamentos a partir da observação das experiências dos outros e das suas consequências dentro do seu ambiente (Bandura, 2005), constituindo um mecanismo de desenvolvimento social e emocional poderoso (Gleitman et al., 2009).

Já de acordo com a abordagem ecológica proposta por Bronfenbrenner (1917-atualidade), o desenvolvimento humano acontece ancorado ao modelo PPCT, ou seja em quatro níveis dinâmicos: pessoa, processo, contexto e tempo. A *pessoa* corresponde às constâncias e mudanças na vida do ser humano no decorrer da sua existência. São consideradas as características do indivíduo em desenvolvimento como as suas convicções, nível de atividade, temperamento, objetivos e motivações. De acordo com este autor todas estas características podem ter um impacto considerável na forma como o indivíduo experimenta os contextos em que se insere. O *processo* relaciona-se com as ligações entre os diferentes níveis, sendo constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. A participação ativa em interações progressivamente mais complexas e duradouras com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato (processos proximais), é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, quer seja intelectual, emocional, social e moral. O *contexto* engloba o meio ambiente em que o indivíduo se integra e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. O autor sugere vários ambientes, tanto os mais imediatos, nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como os mais remotos, em que o indivíduo nunca esteve mas que se relacionam e influenciam o seu desenvolvimento. São denominados de micro, meso, exo e macrosistemas. O *tempo* pode ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico, a passagem de

tempo em termos históricos tem efeitos profundos tanto para o indivíduo como para a sociedade (Bronfenbrenner, 1995).

Assim, a abordagem ecológica do desenvolvimento humano sugerida por Bronfenbrenner foca a diversidade que caracteriza o ser humano, os seus processos psicológicos, as suas características pessoais, a sua participação dinâmica nos ambientes e a sua construção histórica.

Resumidamente, para a psicologia o desenvolvimento humano nas diversas formas que assume, não pode ser analisado à luz de padrões singulares ou pré-selecionados uma vez que depende da interação existente entre a base genética e os fatores contextuais de cada indivíduo, remetendo para uma diferenciação de trajetórias do desenvolvimento (Veríssimo & Santos, 2008).

#### **1.6.1 - Desenvolvimento de Competências Emocionais e Sociais segundo Saarni (1999)**

O desenvolvimento emocional e social na infância foi sugerido por Saarni (1999), teoricamente sustentado pela combinação da teoria funcionalista e a teoria de sistemas dinâmicos. A autora considera que os encontros da criança com o meio envolvente podem ser considerados verdadeiras transações dinâmicas que envolvem inúmeros componentes relacionados com a emoção, que por sua vez, mudam ao longo do tempo, conduzindo ao amadurecimento e crescimento da criança como forma de resposta à mudança das interações ambientais. Isto significa que para Saarni, o desenvolvimento emocional tem subjacente a interação social, devendo, desta forma, ser considerado dentro de um quadro bio-ecológico uma vez que respeita todos os seres humanos como sistemas dinâmicos que integram um determinado contexto e comunidade.

Saarni propõe oito *skills* da competência emocional, cujo desenvolvimento pode ser realmente influenciado por fatores individuais como o desenvolvimento cognitivo e a personalidade mas, também, pela experiência social passada, pela aprendizagem, bem como por todo um sistema de crenças e valores existente na vida de uma pessoa. Desta forma, a criação ativa da experiência emocional é potenciada pela combinação do desenvolvimento de estruturas cognitivas e da exposição social como forma de expressar e falar de emoções (Saarni, 1999). Representam *skills* da competência emocional sugeridas pela autora:

- Consciência das próprias emoções, incluindo a consciência da possibilidade de experimentar múltiplas emoções e, em níveis mais elevados

de maturidade, a noção da possibilidade de não se estar consciente de algumas emoções e sentimentos devido ao inconsciente e à atenção seletiva;

- Capacidade para discernir e compreender as emoções dos outros com base em sinais expressivos ou situacionais;

- Capacidade para usar vocabulário emocional e para se exprimir em termos comuns da própria subcultura e, em níveis superiores de maturidade, a capacidade para adquirir normas culturais que ligam as emoções com os papéis sociais;

- Capacidade para se envolver empaticamente nas experiências emocionais dos outros;

- Capacidade para compreender que o estado emocional interno não tem necessariamente de ser expresso exteriormente, em níveis mais elevados de maturidade, a capacidade para compreender que a expressão comportamental das emoções podem ter impacto nos outros;

- Capacidade para se adaptar a emoções aversivas ou perturbadoras recorrendo a estratégias reguladoras que melhorem a intensidade ou a duração temporal destes estados emocionais;

- Consciência de que a estrutura ou natureza das relações é, em parte, designada tanto pelo grau de instantaneidade e autenticidade da expressão emocional, como pelo grau de reciprocidade ou simetria existente na relação;

- Capacidade de autoeficácia emocional, o que significa a aceitação individual da própria experiência emocional, quer seja excêntrica ou culturalmente convencional. Esta aceitação tem de se enquadrar nas crenças individuais, sobre aquilo que se considera emocionalmente desejável (Saarni, 1999).

Saarni (2000) apresenta as principais “etapas” do desenvolvimento da competência emocional em relação à interação social desde o momento do nascimento ao período da adolescência. A autora estrutura o desenvolvimento da competência emocional em três eixos organizadores que interagem entre si, constituindo um padrão entrelaçado do funcionamento emocional: Regulação/ Enfrentamento, Comportamento Expressivo e Construção de Relacionamentos. O quadro que se segue representa, sinteticamente, as “etapas” do desenvolvimento da competência emocional em relação à interação social de acordo com a referida autora.



**Quadro 1: Desenvolvimento da competência emocional em relação à interação social segundo Saarni (2000, pp.74-75).**

<b>Idade</b>	<b>Regulação/ Enfrentamento</b>	<b>Comportamento Expressivo</b>	<b>Construção de Relacionamentos</b>
<b>0 - 12 meses</b>	<p>Capacidade para se acalmar e modular a reatividade;</p> <p>Capacidade para regular a atenção em função de uma ação coordenada;</p> <p>Dependência do apoio de cuidadores em situações stressantes.</p>	<p>Comportamento sincronizado com os outros em algumas expressões emocionais;</p> <p>Aumento da capacidade para discriminar entre expressões emocionais de outros;</p> <p>Aumento da capacidade de responder a estímulos expressivos;</p> <p>Aumento da coordenação do comportamento expressivo em situações emocionais.</p>	<p>Jogos e trocas sociais;</p> <p>Referência de uma determinada sociedade;</p> <p>Uso de sinais sociais.</p>
<b>12 meses - 2<sup>1/2</sup> anos</b>	<p>Aparecimento da autoconsciência e consciência da própria resposta emocional;</p> <p>Irritabilidade perante a imposição de limites e restrições na expansão da autonomia e na exploração de necessidades.</p>	<p>Autoavaliação e autoconsciência evidentes no comportamento expressivo;</p> <p>Aumento da compreensão verbal e da produção de palavras para o comportamento expressivo e estados afetivos.</p>	<p>Antecipação de diferentes sentimentos em relação a diferentes pessoas;</p> <p>Aumento da discriminação das emoções dos outros e do seu significado;</p> <p>Primeiras formas de empatia e ação pró-social.</p>
<b>2 - 5 anos</b>	Acesso simbólico facilita a regulação emocional mas também pode provocar angústia;	Adoção do comportamento expressivo falso como forma de jogar e provocar;	Comunicar com os outros elabora a compreensão da criança das transações sociais

	Comunicar com os outros aumenta a avaliação e consciência dos próprios sentimentos e emoções.	Consciência de que a expressão emocional falsa pode enganar os outros em relação aos seus sentimentos.	e das expectativas para o comportamento;  Simpatia e comportamento pró-social em relação aos pares;  Aumento da percepção das emoções.
<b>5 - 7 anos</b>	Emoções autoconscientes são reguladas;  Procura de apoio dos cuidadores continua a representar a principal estratégia de enfrentamento, mas aumenta a confiança em situações de resolução de problemas.	Adoção de emoções frias perante os pares.	Aumento da coordenação de competências sociais com as próprias emoções e dos outros;  Início da compreensão consensualmente acordada com as normas emocionais.
<b>7 - 10 anos</b>	A resolução de problemas representa a estratégia de enfrentamento preferida se o controlo for pelo menos moderado;  O distanciamento é a estratégia utilizada se o controlo for avaliado como mínimo.	Apreciação e avaliação do comportamento expressivo como genuíno ou dissimulado;  Utilização do comportamento expressivo para modular a dinâmica das relações.	Consciência de múltiplas emoções em relação a uma mesma pessoa;  Utilização de estruturas múltiplas de tempo e de informação pessoal única sobre os outros com o objetivo de desenvolver relações de amizade próximas.
<b>10 - 13 anos</b>	Aumento da precisão na avaliação do controlo realista em circunstâncias stressantes;  Capacidade para gerar múltiplas e diferenciadas	Distinção entre a expressão comportamental com amigos e manifestações controladas com os outros.	Aumento da sensibilidade social e consciência de normas emocionais em conjugação com os papéis sociais.

	estratégias e soluções como forma de lidar com o stress.		
<b>A partir dos 13 anos</b>	Consciência dos próprios ciclos emocionais facilita a perspicácia no enfrentamento;  Maior integração do carácter moral e da filosofia pessoal ao lidar com o stress e com decisões posteriores.	Adoção competente de estratégias de autoapresentação para gerir a sua impressão.	Consciência da comunicação mútua e recíproca de emoções como moderadora da qualidade das relações.

Resumidamente, para Saarni (1999), a competência emocional e social pode auxiliar as crianças a lidar, efetivamente, com circunstâncias particulares, promovendo também características associadas com o desenvolvimento positivo, englobando, o sentimento de autoeficácia e o comportamento pró-social. Desta forma, para a autora, a competência emocional consiste na demonstração da autoeficácia nos relacionamentos sociais que produzem emoções. Assim, a eficácia individual nas relações sociais surge como a capacidade de atingir o resultado que se pretende através da aplicação do conhecimento emocional enquanto, simultaneamente, o indivíduo responde emocionalmente.

Nesta conceção de competência emocional é implícito que as reações emocionais e o seu desenvolvimento, de certa forma, se relacionam com o contexto cultural, estando carregadas de uma significância social. Ainda segundo a autora, é o próprio sujeito que desenvolve ativamente a sua experiência emocional, tendo Saarni criado, desta forma, uma visão sócio-construtivista da competência emocional, competência que é integrada no funcionamento do desenvolvimento cognitivo e na experiência social de cada sujeito (Saarni, 2000).

Em última instância, as competências sócio-emocionais apresentam-se profundamente importantes ao longo de toda a vida do indivíduo, proporcionando-lhe aspetos saudáveis ou provocando-lhe dificuldades, tendo impacto e influenciando a sua integração nos mais variados ambientes. O desenvolvimento das diversas capacidades ao longo de toda a vida resulta da relação do indivíduo com o meio envolvente e as competências sócio-emocionais não são exceção (Pires, Candeias et al., 2008). Neste quadro, os diversos contextos em que a criança está inserida,

apresentam características específicas que se podem refletir de forma positiva ou negativa no seu trajeto de desenvolvimento, tornando-as competentes ou por outro lado, provocando prejuízos e dificuldades comportamentais que persistem ao longo do tempo (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000). Assim, o próximo capítulo é dedicado àquele que se apresenta como o primeiro e um dos mais importantes contextos em que a criança se envolve e inicia o seu desenvolvimento, a família. É dada especial importância à relação estabelecida entre os pais tendo em vista o cuidado e educação da criança, dado que a relação de coparentalidade pode demonstrar-se como vital no desenvolvimento infantil, estando a cooperação parental associada ao desenvolvimento harmonioso das crianças (Yárnoz-Yaben, 2010).



## **CAPÍTULO II – A RELAÇÃO DE COPARENTALIDADE NA FAMÍLIA**

Neste segundo capítulo, procura-se abordar a temática da família através da conceptualização de alguns termos da teoria sistémica, para que se torne possível compreender, por um lado a distinção entre os conceitos de conjugalidade, parentalidade e coparentalidade e por outro, a relevância dos subsistemas parental, conjugal e fraternal no desenvolvimento infantil, com destaque para a socialização e para aquisição de competências sócio-emocionais nas crianças. O último ponto deste capítulo é reservado ao conceito de coparentalidade, apresentando-se a sua emergência, definição e evolução através de quatro modelos, expostos cronologicamente, que procuram conceptualizar este constructo para uma compreensão mais precisa do seu impacto no funcionamento familiar e no desenvolvimento infantil.

### **2.1 – Família como Sistema: Definição**

Tal como refere Alarcão (2002), naturalmente pensamos na família como sendo um lugar onde nascemos, crescemos e morremos. Ao longo do desenvolvimento do ser humano, a família representa o primeiro espaço social onde a criança tem a possibilidade de se expressar como pessoa, sendo um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação e um espaço de vivência de relações afetivas profundas (Alarcão, 2002).

Sampaio e Gameiro (1985, p. 11) designam família como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo do processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

Enfatizando a dimensão holística, Andolfi (1981 como citado em Alarcão, 2002, p. 40) define família como “um sistema de interação que supera e articula dentro dela os vários componentes individuais, é um sistema entre sistemas e que é essencial a exploração das relações interpessoais e das normas que regulam a vida dos grupos significativos a que o indivíduo pertence, para uma compreensão do comportamento dos membros e para a formulação de intervenções eficazes”.

Na base destas definições encontra-se a Teoria Geral dos Sistemas, desenvolvida na década de quarenta por Ludwing von Bertalanffy, com a intenção de formular um conjunto de princípios válidos para diferentes sistemas, quer fossem biológicos, físico-químicos ou sociais (Alarcão, 2002). Segundo Hall e Fagen (como citado em Watzlawick, Beavin & Jackson, 1993 como citado em Alarcão, 2002, p.40),

um sistema é “o conjunto de objetos [e das] relações entre os objetos e os atributos, [sendo que] os objetos são os componentes ou partes do sistema, os atributos são as propriedades dos objetos e as relações dão coesão ao sistema todo”. Partindo desta definição, é possível considerar a família como um sistema uma vez que é constituída por objetos, atributos e relações, contém sub-sistemas sendo contida por outros sistemas, tem limites ou fronteiras que permitem a sua distinção do meio em que está integrada (Alarcão, 2002).

## **2.2 – Subsistemas Familiares e Desenvolvimento Infantil**

De acordo com Minuchin (1974) o sistema familiar organiza-se em unidades sistémico-relacionais denominadas por subsistemas, sendo que numa família podem encontrar-se quatro. O subsistema individual, composto pelo indivíduo que, para além de assumir um estatuto e funções familiares, apresenta igualmente funções e papéis noutros sistemas. O subsistema conjugal é composto por marido e mulher que se unem com o propósito de constituir família, em que a complementaridade e a adaptação recíproca são aspetos essenciais para o seu funcionamento, ou seja, o casal deve desenvolver padrões em que cada cônjuge apoia o outro em diversas áreas. É ainda um subsistema vital para o crescimento dos filhos uma vez que serve como modelo relacional para o estabelecimento de futuras relações de intimidade. O subsistema parental, por seu lado, é habitualmente constituído pelos mesmos adultos e apresenta funções executivas, visa a educação e proteção das gerações mais novas. É a partir das interações pais-filhos que as crianças aprendem o sentido da autoridade, a forma de negociar e de lidar com o conflito. O último subsistema é o fraternal, composto pelos irmãos representando essencialmente, um espaço de socialização e experimentação, possibilitando que as crianças desenvolvam as suas capacidades relacionais com o grupo de iguais. Investigações recentes enfatizam os subsistemas conjugal, parental e fraternal, dirigindo a atenção para cada um destes subsistemas como contexto de socialização para a criança (Parke, 2004).

### **2.2.1 – Subsistema Parental e Desenvolvimento Infantil**

A união entre dois adultos com o objetivo de formar família conduz ao desenvolvimento do sistema familiar originando especificamente, o subsistema conjugal (Parke, 2004) que supõe um movimento centrípeto levando ao seu fecho em relação a outros subsistemas envolventes (Alarcão, 2002). A sua formação progressiva, a construção de uma identidade e segurança, possibilita a abertura

gradual do casal ao ambiente exterior, o nascimento do primeiro filho representa o ponto de viragem da nova família, é o primeiro grande marco do movimento de abertura ao exterior (Alarcão, 2002).

O nascimento de uma criança obriga a uma mudança na estrutura familiar, declarando a transição para a parentalidade (Parke, 2004). Com o nascimento de um bebé, o subsistema conjugal terá de se ajustar e articular com a exigência da parentalidade, sem se anular ou ocultar. A coexistência do subsistema conjugal e parental pode ser rica mas não é fácil. Uma das primeiras dificuldades que o subsistema conjugal tem de enfrentar a partir do nascimento de uma criança é a articulação espaço-temporal de funções diferentes protagonizadas pelos mesmos adultos (Alarcão, 2002). Na primeira etapa do ciclo vital, os cônjuges têm, essencialmente de criar e alimentar o nós, contudo, quando se salta para a parentalidade, para além da manutenção das funções anteriormente referidas, os adultos também são responsáveis pelo crescimento e socialização dos filhos, possibilitando-lhes a construção da própria identidade que lhes permitirá alcançar a autonomia gradualmente. A outra dificuldade corresponde ao facto de com o nascimento do primeiro filho, a configuração triangular passa a estar presente e os vários elementos têm que aprender a viver relações diádicas e triádicas, sem deixar que a triangulação prevaleça permanentemente (Alarcão, 2002).

No âmbito desta dinâmica, o subsistema parental reivindica o desenvolvimento de novas funções, tarefas e um conjunto de reorganizações relacionais. É um subsistema que resulta de uma construção progressiva, feita por tentativas e erros com o intuito de educar e cuidar dos filhos, sendo a partir das interações pais-filhos que as crianças aprendem o sentido da autoridade e a forma de negociar e de lidar com o conflito (Alarcão, 2002). Ao longo do tempo, a criança evolui, cresce, as suas exigências de desenvolvimento, autonomia e de orientação, obrigam o subsistema parental a modificar-se para atendê-las. Inicialmente predominam essencialmente as funções de nutrição que passam, posteriormente, para segundo plano em detrimento das funções de controlo e orientação (Frizzo et al., 2005).

O exercício da função parental introduz a definição de um modelo educativo, existindo a tendência por parte dos pais, a repetir o modelo aprendido na sua família (Lundberg, Perris, Schlette, & Adolfsson, 2000). São variadíssimas as investigações que sublinham a importância das práticas parentais relativamente ao desenvolvimento das crianças. É importante diferenciar estilos parentais de práticas parentais, de acordo com Darling e Steinberg (1993) os primeiros constituem o padrão global de



características da interação desenvolvida entre os pais e os filhos em diversificadas situações, gerando um clima emocional. O estilo parental é definido como o contexto em que os pais influenciam os filhos através das suas práticas, sendo estas congruentes com as suas crenças e valores. As práticas parentais, por seu lado, respeitam comportamentos definidos por conteúdos específicos, representando estratégias das quais os pais se socorrem com o objetivo de suprimir ou incentivar comportamentos dos filhos (Alvarenga, 2001).

O início da investigação sobre os estilos parentais é marcado pelos estudos de Baumrind (1966, 1967, 1968), através da formulação de três tipos de estilos parentais: permissivo, autoritário e autoritativo. O primeiro estilo, permissivo, remete para relações entre pais e filhos nas quais as expectativas relativamente à responsabilidade das crianças são reduzidas, possibilitando-lhes a autorregulação. Este estilo caracteriza-se pela empregabilidade do reforço positivo. O segundo estilo, autoritário, é representado pelo controlo e avaliação das crianças por parte dos pais, através de padrões, usualmente absolutos. A autonomia da criança é limitada e o seu ponto de vista desconsiderado, prevalecendo as punições e o reforço negativo. O terceiro e último estilo, autoritativo, figura, essencialmente, em pais que procuram direcionar as atividades das crianças e avaliar as suas opiniões e pontos de vista. Existe tolerância mas também existe firmeza, as regras são claras e consistentes e o reforço positivo é particularmente utilizado.

Maccoby e Martin (1983) reformularam a classificação elaborada por Baumrind, atribuindo-lhe as dimensões de exigência (atitude dos pais de impor limites e regras) e responsividade (atitude de compreensão dos pais para com os filhos) e desdobrando em dois o estilo parental permissivo, indulgente e negligente. Desta forma, de acordo com esta diretiva, os pais autoritários exibem alta exigência e baixa responsividade; os permissivos possuem baixa exigência e alta responsividade; os autoritativos apresentam alta exigência e alta responsividade e os negligentes, baixa exigência e baixa responsividade. De acordo com estes autores, o estilo parental encontra-se associado ao comportamento infantil. Por um lado, o desenvolvimento problemático nas crianças encontra-se relacionado com os estilos indulgente e negligente e, por outro lado, o estilo autoritativo está ligado com o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças. As competências sócio-emocionais, por sua vez, estão relacionadas com a compreensão de si próprio, dos outros, assim como com o relacionamento com outras pessoas, isto é, a adaptação às solicitações do meio e a gestão de emoções (Bar-On & Parker, 2000). Investigações revelam que crianças em

idade pré-escolar com alta inteligência emocional são melhor aceites pelos pares (Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002), são mais felizes (Chamorro-Premuzic, Bennett, & Furnham, 2007), aprendem melhor, têm menos problemas comportamentais, sentem-se melhor consigo próprias, são menos violentas e mais empáticas, resolvendo melhor os conflitos (Pires, Candeias et al., 2008).

O papel dos pais como conselheiros e treinadores é suportado pela literatura como uma importante forma, através da qual os pais influenciam o desenvolvimento dos filhos (Mize & Pettit, 1997). A qualidade do conselho parental está positivamente relacionada com a competência social das crianças, em idade pré-escolar, perante os seus pares (Russel & Finnie, 1990). Estudos indicam que o acesso à “orientação parental” se encontra relacionado com a seleção de amigos com um baixo nível de comportamento antissocial e com melhor nível de desempenho académico. Os pais são igualmente “fornecedores” de oportunidades sociais, ou seja, os pais planeiam o contacto social das crianças através das atividades diárias formais e informais, tendo como objetivo promover ou desencorajar a relação da criança com os seus pares (Parke, 2004).

Belsky (1984) propõe um modelo de três domínios dos determinantes da parentalidade: recursos individuais dos pais, características da criança e fontes contextuais de stress e apoio. Foquemo-nos essencialmente nos dois primeiros domínios. Os recursos individuais dos pais, conceptualizados como, o conhecimento, a competência e a motivação para ser um cuidador responsável, podem alterar os comportamentos parentais (Belsky, 1984). Neste sentido, investigações mostram que a psicopatologia parental pode alterar o comportamento parental, os padrões de interação de pais deprimidos com os seus filhos são menos positivos, menos estimulantes e menos contingentes, as crianças com mães deprimidas apresentam mais predisposição para o desenvolvimento de uma vinculação insegura (Parke, 2004). Contrariamente, características individuais positivas como níveis elevados de inteligência, autorregulação e orientação transpessoal, como por exemplo, o foco na família, no trabalho e na educação da criança, estão relacionadas com o exercício da parentalidade com mais qualidade (Pulkkinen et al., 2002 como citado em Parke, 2004). Relativamente às características das crianças, estas podem apresentar duas formas: predisposições universais que são partilhadas por todas as crianças e, neste contexto existem investigações que evidenciam que os bebés estão preparados biologicamente para desafios sociais, cognitivo e percetuais, sendo que estas respostas desempenham um papel significativo, facilitando a adaptação da criança ao

seu ambiente; e diferenças individuais em características particulares (Parke, 2004). Existe um reconhecimento crescente do papel das diferenças individuais numa vasta gama de características comportamentais na definição de estratégias de socialização utilizadas pelos pais. O temperamento infantil é, possivelmente, o determinante mais estudado do comportamento dos pais, isto é, o temperamento infantil desempenha um papel fundamental como determinante das estratégias de socialização parental. Crianças com um temperamento difícil podem despertar mais ansiedade e angústia nos seus cuidadores, despoletando a crescente utilização de estratégias coercivas (Putman et al., 2002 como citado em Parke, 2004).

### **2.2.2 – Subsistema Conjugal e Desenvolvimento Infantil**

Como referido anteriormente, o subsistema conjugal é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças uma vez que é a partir da interação entre pais e filhos que as crianças também aprendem a negociar e a lidar com o conflito, sendo portanto, um subsistema que serve de modelo relacional para as crianças, fundamental para posteriores relacionamentos (Alarcão, 2002). Uma série de estudos sugerem que o conflito conjugal não é irrelevante ou inócuo na vida das crianças, isto é, a discórdia e o conflito conjugal podem repercutir-se nas crianças, prejudicando a qualidade das suas relações interpessoais, incluindo o comportamento antissocial e alterações nas cognições e emoções como resposta à exposição de conflitos conjugais (Harden et al., 2007; D' Onofrio et al., 2007; Emery, Otto, & O' Donohue, 2005; Hetherington & Stanley-Hagan, 1999). Além disso, fatores como a mudança na qualidade da relação afetiva entre pais e filhos, falta de disponibilidade emocional e a adoção de estilos parentais menos ideais, têm sido implicados como potenciais mecanismos através dos quais o conflito conjugal prejudica o processo de parentalidade (Parke, 2004).

Conflitos conjugais intensos ou formas de violência no conflito são particularmente perturbadores para as crianças, estando comumente associados ao empobrecimento das estratégias de coping das crianças (Cummings et al., 2002 como citado em Parke, 2004). A segurança emocional da criança é também influenciada pela qualidade da relação conjugal dos pais, e a segurança emocional tem impacto no funcionamento infantil: afeta a aptidão da criança para regular as suas próprias emoções, influencia a motivação da criança para intervir na regulação do comportamento dos seus pais e interfere na avaliação cognitiva e nas representações internas das relações familiares elaboradas pela criança (Davies & Cummings, 1994).

O conflito conjugal pode conduzir o casal a agir com insensibilidade, irresponsabilidade e raiva, debilitando os limites entre os subsistemas e a própria estrutura familiar. Neste contexto, as relações conflituosas intensas entre o casal podem enfraquecer a aptidão da criança para se regular emocionalmente, apresentando níveis de stress hormonal elevados, mais raiva, mais comportamentos de oposição e interações negativas com os seus pares (Katz & Woodin, 2002).

Em relacionamentos conjugais nos quais a expressão de raiva e hostilidade apresenta níveis mais baixos, caracterizando-se por altos níveis de retirada ativa da interação em detrimento da interação acompanhada pela raiva, as crianças manifestam uma reação diferente, ou seja, quando a hostilidade é expressa o impacto negativo na adaptação da criança é maior (Katz & Woodin, 2002).

Por um lado, o conflito é inevitável na maioria das relações conjugais, contudo, pode não deteriorar a relação familiar e o funcionamento das crianças em todas as circunstâncias, quando o conflito é expresso de forma construtiva, num grau moderado e num ambiente familiar favorável, mostrando evidências de resolução, as crianças podem aprender lições valiosíssimas sobre como negociar conflitos e resolver discordâncias (Cummings et al., 2002 como citado em Parke, 2004). Por outro lado, o conflito conjugal pode aumentar a probabilidade de divórcio dos pais (Harden et al., 2007).

A separação de um casal implica, geralmente diversas mudanças e tomadas de decisões numa altura em que, a maior parte das pessoas se sentem emocionalmente frágeis e se a família é constituída também por crianças, estas têm as suas próprias necessidades inadiáveis. Contudo, o divórcio frustra frequentemente todos os indivíduos envolvidos, nublando a objetividade necessária para a construção de um acordo mutuamente satisfatório. A situação real de divórcio pode muitas vezes traduzir-se na forte possibilidade de redução drástica do contacto entre pais e filhos (Somary & Emery, 1991).

Porém, os efeitos do divórcio não são necessariamente adversos (Ramires, 2004). As crianças que se deslocam de um contexto abusivo ou negligente para um contexto harmonioso apresentam uma diminuição dos problemas após o divórcio, promovendo-lhes recursos adicionais (Hetherington, 1991), assim como crianças provenientes de famílias divorciadas poder-se-ão tornar indivíduos excecionalmente competentes, com poucos problemas de comportamento ou perturbações psicológicas (Hetherington, 1989). A separação conjugal nem sempre é sinónima da rutura familiar pois sendo a família um sistema auto-organizado e dinâmico, constituída por diversos

subsistemas, a diluição do subsistema conjugal não implica a sua desagregação (Hetherington & Kelly, 2002). O que significa que, independentemente, da rutura da relação conjugal entre os pais, é fundamental que estes se aliem no desempenho do seu papel parental. Neste sentido, as crianças adaptam-se melhor a um processo de separação e divórcio se o conflito parental for mínimo ou contido e, se a criança mantiver uma boa relação com pelo menos um ou, preferencialmente, com ambos os pais (Emery et al., 2005). Em condições ideais, os pais esforçam-se conjuntamente para evitar o conflito entre os dois, para partilhar recursos, direitos e responsabilidades, apoiando-se mutuamente em benefício das crianças. É fundamental a constituição de uma nova configuração estrutural, comunicacional e interaccional. Para que seja possível a uma família com pais divorciados responder às necessidades desenvolvimentais dos seus elementos, é essencial que sejam delimitadas novas regras, papéis e hábitos que conjuntamente contribuirão para o funcionamento saudável e ajustado da família (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999).

### **2.2.3 – Subsistema Fraternal e Desenvolvimento Infantil**

Com o nascimento de um segundo filho surge um novo subsistema, o subsistema fraternal, que se revela fundamental, representando um espaço e tempo de aprendizagem e de treino de relações entre iguais. Em termos de socialização, esta é uma experiência relevante uma vez que é neste subsistema que se vivenciam e modelam emoções e sentimentos de solidariedade e de competição entre pessoas que estão ao mesmo nível, que têm o mesmo tipo de poder (Alarcão, 2002). Através da interação com os irmãos, as crianças desenvolvem padrões específicos de interação e competências de compreensão social que se generalizam na relação com outras crianças (Parke, 2004). A relação com os irmãos também pode proporcionar um contexto, no qual a criança pode praticar competências e estilos de interação aprendidos a partir dos pais ou de outros (McCoy, Brody, & Stoneman, 1994). Os irmãos mais velhos podem também ter a função de tutores, gerentes ou supervisores do comportamento dos irmãos mais novos durante as interações sociais, podendo igualmente ser reguladores, expandindo ou limitando as oportunidades de interação com outras crianças fora do ambiente familiar (Edwards & Whiting 1993 como citado em Parke, 2004).

A observação da interação dos pais com os irmãos representa outra via pela qual o desenvolvimento infantil é influenciado. É um contexto importante no qual a criança lida com o tratamento diferenciado e com a complexidade das emoções

sociais, assim como com a rivalidade e o ciúme (Volling, McElwain, & Miller, 2002). A relação entre irmãos pode também desempenhar um papel compensador de outras relações problemáticas, promovendo um contexto alternativo para experimentar relações sociais satisfatórias e para proteger a criança de dificuldades de adaptação (Parke, 2004). O relacionamento positivo com irmãos tem um efeito amortecedor nas dificuldades de adaptação em crianças que se isolam socialmente na relação com os seus pares (East & Rook, 1992).

## **2.3 – Coparentalidade**

### **2.3.1 – Definição e Emergência do Constructo de Coparentalidade**

O termo coparentalidade ou aliança coparental refere-se ao tipo de relacionamento e entendimento entre os parceiros responsáveis pela educação de uma criança (Frascarolo et al., 2009). Corresponde, portanto, ao empreendimento realizado por dois adultos que trabalham em conjunto para criar uma criança por quem partilham responsabilidades (McHale, Kuersten-Hogan, & Rao, 2004). É através da relação de coparentalidade que os pais podem negociar os seus papéis, responsabilidade e contribuições para a criança (Margolin, Godis, & Jonh, 2001). Assim, a coparentalidade é uma dimensão característica do subsistema parental dado que se refere aos pais em relação aos seus filhos (Gable et al., 1992), não podendo portanto, ser considerada como um conceito diádico pois, inclui a tríade mãe-pai-filho (Schoppe, Mangelsdorf, & Frosch, 2001). Com a transição para uma visão mais complexa das relações interpessoais, o estudo do modelo tradicional das díades mãe-filho ou pai-filho, deixou de se adequar uma vez que não abarca o vasto sistema no qual uma relação entre duas pessoas se desenvolve (Andolfi, 1996 como citado em Frizzo et al., 2005). Assim como a relação conjugal é diferenciada da coparentalidade dado que a primeira se refere à preocupação para consigo e para com o parceiro e a segunda, é motivada pela preocupação com o bem-estar da criança (Margolin et al., 2001), também a coparentalidade transcende as relações diádicas pai-filho e mãe-filho, existindo evidências de que a coparentalidade tem uma contribuição independente para a adaptação da criança, para além da influência da parentalidade. É dentro deste contexto que o conceito de coparentalidade emerge no estudo do sistema familiar (Schoppe et al., 2001).

Várias investigações procuraram operacionalizar uma visão mais holística da tríade familiar através do desenvolvimento e elaboração do constructo da

coparentalidade (Gable et al., 1992). Relativamente ao seu aparecimento na literatura psicológica, não existe consenso. De acordo com a investigação realizada por Frizzo et al. (2005), o constructo foi empregue pela primeira vez por Galper em 1978, por outro lado, Mullett et al. (1999) consideram que o conceito surge consistentemente utilizado na Psicologia por Rosenthal e Hansen em 1980. A emergência da coparentalidade, enquanto constructo psicológico, esteve inicialmente associada ao estudo das relações familiares após o divórcio, sendo solidamente estudada em famílias nucleares na década de 90 (Belsky, Crnic, & Gable, 1995). Apenas nesta última década, este constructo assume um estatuto universal e independente da configuração estrutural da família e das características individuais e diádicas dos parceiros coparentais (Lamela, Costa, & Figueiredo, 2010).

Inicialmente a coparentalidade foi vista como um constructo unidimensional partindo da solidariedade e do suporte mútuo à competição e antagonismo entre as figuras parentais (McHale, 1997). Para Maccoby, Depner, & Mnookin (1990) a coparentalidade não se trata apenas da partilha de responsabilidade pela educação dos filhos mas significa que os pais cooperam efetivamente no suporte às decisões um do outro, absorvendo-as na sua própria relação individual com os filhos. Desta forma, estes autores descrevem três variações da coparentalidade: a *coparentalidade cooperativa*, *coparentalidade conflituosa* e a *coparentalidade descomprometida*. A primeira, a *coparentalidade cooperativa*, é caracterizada por interações de qualidade entre os pais, pautadas por comunicação frequente relativamente aos filhos, em que o nível de conflito é mínimo e as estratégias de corrosão da relação de um dos pais com a criança não existem. A cooperação coparental requer unidade e simetria nos planos parentais, os pais funcionam como uma verdadeira equipa para educar os filhos (Stright & Neitzel, 2003). A *coparentalidade conflituosa*, segunda variação, corresponde a uma comunicação regular entre os pais pautada por elevados níveis de conflito, hostilidade, criticismo e competição, características da comunicação que colocam em causa as tentativas de um trabalho coparental eficaz. A última variação corresponde à *coparentalidade descomprometida*, variação mais evidente entre pais divorciados, na qual existe um envolvimento individual de cada pai na vida da criança, ou seja, existe um envolvimento, contudo não é conjunto (Maccoby et al., 1990).

### **2.3.2 – Modelos de Conceptualização da Coparentalidade**

O constructo de coparentalidade tem assumido um papel relevante na compreensão do funcionamento individual e familiar, neste sentido, diversos autores

têm procurado propor uma compreensão mais exata relativamente à coparentalidade. Os modelos que em seguida se apresentam incidem na compreensão dos fatores que sustentam a aliança coparental na vida familiar.

### **Modelo de McHale (1997)**

McHale (1997) identifica cinco fatores da relação de coparentalidade: a *integração familiar*, a *afetividade*, o *conflito*, a *difamação* e a *disciplina*. O primeiro fator, a *integração familiar*, corresponde a comportamentos parentais que visam a promoção da unidade familiar, ou seja, é um fator através do qual os pais procuram incluir o parceiro na interação com a criança, quer ele esteja presente ou ausente. O segundo fator, a *afetividade*, diz respeito ao afeto testemunhado entre os pais e a criança. O *conflito*, terceiro fator, considera os desacordos manifestados pelos pais perante a criança é, portanto, um fator que ocorre somente em contexto explícito. O quarto fator, a *difamação*, respeita os comportamentos de um dos pais com o objetivo de denegrir a imagem que a criança tem da outra figura parental. A difamação é utilizada com o intuito de diminuir a autoridade ou credibilidade do parceiro, podendo ocorrer tanto em contexto explícito como oculto, no primeiro caso surge geralmente na forma de denegrir esforços educativos do parceiro e no segundo, aparece em comentários depreciativos sobre o parceiro coparental. A *disciplina*, quinto e último fator, refere-se a comportamentos relacionados com a imposição de limites por parte dos pais e com a obediência da criança.

### **Modelo de Margolin, Gordis e John (2001)**

De acordo com o modelo de três fatores da coparentalidade de Margolin et al. (2001), a mesma, depende do nível de *conflito*, *triangulação* e *cooperação* expressos pelos parceiros coparentais. O *conflito* refere-se ao quanto os pais concordam, discordam, boicotam ou são hostis um com o outro. A *triangulação* respeita uma quebra das fronteiras na relação triádica, pai-mãe-criança, com o propósito de excluir o outro companheiro coparental. É um processo que coloca a criança no centro do conflito coparental, sendo pressionada por ambos os pais. A *cooperação*, última dimensão, corresponde à valorização e apoio mútuo entre os pais.

Segundo estes autores, independentemente da relação coparental se refletir em processos diádicos entre os pais, a coparentalidade pode surgir igualmente na forma como os pais falam um sobre o outro com a criança, podendo ocorrer tanto quando os pais se encontram ambos na presença da criança como quando apenas uma das



figuras parentais se encontra sozinha com a criança e, portanto, na ausência da outra figura parental. Quando a coparentalidade é exercida de forma triádica, pai-mãe-criança, é descrita como coparentalidade explícita (*overt coparenting*). Inversamente, quando a coparentalidade ocorre no momento em que estão presentes apenas um dos pais e a criança, é designada por coparentalidade oculta ou velada (*covert coparenting*) (Margolin et al., 2001). Assim, quando uma das figuras parentais se encontra apenas com a criança pode transmitir-lhe uma imagem positiva, denegrir ou não mencionar a outra figura parental. Estes comportamentos proporcionam à criança motivos para se sentir segura ou, contrariamente para se sentir insegura e preocupada, manifestando-se o conflito na relação coparental a partir do processo de coparentalidade oculta (McHale, 1997).

### **Modelo dos quatro componentes da coparentalidade de Feinberg (2002)**

Na perspectiva de Feinberg (2002), a coparentalidade ocorre na partilha de deveres no cuidado de uma criança e associa-se à qualidade e frequência da coordenação e suporte que cada um dos pais fornece ao outro na prestação de cuidados ao filho. Com base numa extensa revisão de literatura, Feinberg (2002) sugere um modelo de quatro componentes interrelacionados da relação coparental: a) *apoio versus falta de apoio no papel parental*, b) *discordância na educação da criança*, c) *divisão das funções, tarefas e responsabilidades relacionadas com a criança*, d) *gestão parental dos padrões de interação familiar*.

O primeiro componente, *apoio versus falta de apoio no papel parental*, refere-se ao apoio que os pais proporcionam um ao outro, compreendendo a confirmação da competência parental do parceiro, reconhecimento e respeito pelas suas contribuições e sustentação das decisões e autoridade do outro. A falta de apoio é expressa através da depreciação do parceiro, tomando a forma de críticas, enfraquecimento ou culpa. É uma dimensão clara em casais que se socorrem da competitividade, em que a detenção de um dos pais da autoridade ou do afeto da criança se reflete no enfraquecimento do outro parceiro parental.

A *discordância na educação da criança*, segundo componente da coparentalidade, envolve a divergência de opiniões sobre uma série de temas que se relacionam com a criança, incluindo valores morais, disciplina, padrões educacionais, segurança, relação com pares. Este componente apresenta uma dimensão única em que a concordância e a discordância ocupam posições opostas, contudo, a discordância pode não manifestar um problema, por exemplo, em casais que

“concordam em discordarem” são capazes de manter níveis elevados de mútuo apoio na relação de coparentalidade através da negociação ativa e respeitadora das suas discordâncias. Porém, quando os desacordos na educação são agudos podem afetar negativamente outros componentes da coparentalidade ou a vida familiar, expressando-se através de cuidados descoordenados, críticas, falta de apoio mútuo e conflito interparental hostil.

O terceiro componente da coparentalidade está relacionado com a *divisão de funções, tarefas e responsabilidades* relativas às rotinas diárias, aos cuidados da criança, a tarefas domésticas, a questões financeiras, legais, médicas e outras funções relacionadas com as crianças. A questão central neste componente é a satisfação, isto é, o quanto os pais estão satisfeitos tanto com o processo de negociação das responsabilidades como com a divisão do trabalho, sendo a satisfação reflexo de quanto a divisão do trabalho corresponde às expectativas e crenças parentais sobre as contribuições de cada um para os cuidados da criança.

O quarto e último componente, *gestão parental dos padrões de interação familiar*, é composto por três aspetos: conflito, coligação e equilíbrio. O primeiro aspeto está relacionado com o facto de os pais serem responsáveis pelo controlo do seu comportamento e comunicação com os outros, alguns comportamentos interparentais, por exemplo, relações parentais hostis, afetam o exercício da parentalidade e, consequentemente, as crianças. Relativamente ao segundo aspeto, os comportamentos e atitudes dos pais estabelecem fronteiras na relação, envolvendo ou excluindo outros membros da família na relação parental, por exemplo, a criança pode ser envolvida num contexto de hostilidade e conflito entre os pais, com o objetivo parental de ataque mútuo. O terceiro e último aspeto refere-se à negociação elaborada pelos pais, de um equilíbrio relativamente ao seu envolvimento nas relações triádicas ou nas relações mais amplas. Ou seja, os pais contribuem de forma equilibrada para as interações familiares, enquanto uma das figuras parentais pode assumir a liderança nessas interações, a outra assume um papel mais passivo (Feinberg, 2002).

### **Modelo de Van Egeren e Hawkins (2004)**

Van Egeren e Hawkins (2004) sugerem, por sua vez, que a relação coparental existe sempre que duas pessoas se responsabilizam pelo cuidado de uma criança e não se resume à interação física entre os pais, a coparentalidade é também constituída por ações, cognições e representações que promovem ou minam a eficácia do outro adulto enquanto pai e elemento da díade coparental. Para definir a

coparentalidade Van Egeren e Hawkins (2004) propõem quatro dimensões: a *solidariedade* que engloba a componente afetiva da aliança coparental, traduzindo-se na expressão positiva de afeto entre os pais em situação de coparentalidade; o *suporte* que corresponde aos comportamentos, esforços e estratégias utilizadas reciprocamente pelos membros da díade para suportar e alcançar os objetivos da relação coparental; a *sabotagem* (*undermining coparenting*) diz respeito a estratégias e ações que enfraquecem a possibilidade de alcance dos objetivos da relação coparental e, por fim, a *partilha*, caracterizada pela divisão de tarefas na prestação de cuidados à criança.

### **2.3.3 – Coparentalidade: Processo Diádico ou Triádico**

Se por uns autores a coparentalidade é considerada um processo diádico (Van Egeren & Hawkins, 2004), por outros é colocada a possibilidade de a considerar um processo triádico ou poliádico (McHale et al., 2004). Na definição de coparentalidade elaborada por McHale et al. (2004), estes autores inovam acrescentando a noção de empreendimento, envolvendo a articulação de dois adultos responsáveis por criar a criança, sendo apresentadas três razões que procuram justificar a consideração da coparentalidade como um processo triádico ou poliádico: i) a díade parental pode não coincidir com a díade conjugal, por exemplo, no caso de pais divorciados, os novos companheiros de ambos os pais podem ser introduzidos na relação, sendo também responsáveis pela educação da criança; ii) mesmo que existam o subsistema conjugal e a relação de coparentalidade, podem existir ligações familiares incluídas no subsistema parental, como no caso dos avós ou de parentes próximos que estejam envolvidos diretamente na educação da criança; iii) considerando a idade e a ordem de nascimento de cada criança, no caso de uma família numerosa, o irmão mais velho pode ser incluindo na relação coparental, ficando também responsável pela educação do irmão mais novo.

Como ponto final deste capítulo remete-se para o facto de a família ser um sistema ativo em constante transformação e evolução, caracterizando-se pelas interações desenvolvidas no seu âmbito, representando a base de socialização da criança, exercendo desta forma um papel fundamental no decurso de todo o seu desenvolvimento beneficiando-o ou, pelo contrário prejudicando-o. A coparentalidade foi apresentada como um constructo importante na dinâmica familiar, representando a relação desenvolvida pelos pais que permite a partilha de responsabilidades, papéis e contribuições para a criança, com o objetivo de a criar e educar (Margolin et al., 2001;

McHale et al., 2004), envolvendo desta forma, um interjogo de papéis e a responsabilidade conjunta dos pais tendo como finalidade o cuidado e o bem-estar global da criança.



## **CAPÍTULO III – COPARENTALIDADE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS**

O capítulo III procura unir o que tem vindo a ser exposto ao longo dos dois primeiros capítulos deste trabalho, ou seja, tenta conjugar a coparentalidade e as competências sócio-emocionais, destacando o impacto que a relação de coparentalidade pode ter no desenvolvimento infantil, com especial relevo para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais das crianças.

### **3.1 – Coparentalidade e Desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais das crianças**

À semelhança do que procurámos expor anteriormente, ressalva-se novamente a ideia de que a família representa o primeiro ambiente social em que a criança pode expressar-se como pessoa, isto é, o primeiro contexto de desenvolvimento e de socialização da criança (Kreppner, 2000). São diversos os estudos que demonstram a grande importância que a família assume em variadas áreas do desenvolvimento infantil, designadamente no desenvolvimento sócio-emocional (Hetherington, 1991; McCoy et al., 1994; Davies & Cummings, 1994; Schoppe et al., 2001; Volling et al., 2002; Stright & Nietzel, 2003; McHale, Lauretti, & Talbot, 1998 como citado em Talbot & McHale, 2004; Parke, 2004). Assim, o desenvolvimento sócio-emocional é fortemente influenciado pelos primeiros anos de vida, sendo exatamente nas etapas mais precoces que toda a organização relativamente ao ambiente que rodeia a criança é iniciada, organização essa que irá influenciar as organizações posteriores, o que significa que cada período do desenvolvimento prediz, em parte, os períodos seguintes (Golse, 2005).

Desta forma, é através das primeiras experiências com o seu cuidador, que o indivíduo construirá modelos de funcionamento interno, sendo a partir das primeiras relações que estabelece com o cuidador que a criança formulará as suas expectativas em relação a relacionamentos subsequentes (Bretherton, 1990 como citado em Laible, 2007). Ou seja, a qualidade do cuidado experimentado na infância tem uma importância vital no desenvolvimento posterior da criança, nomeadamente no desenvolvimento de competências sócio-emocionais. A exposição de uma criança a cuidadores emocionalmente disponíveis promove a discussão e a partilha de emoções, fornecendo por sua vez, excelentes oportunidades para que a criança possa aprender sobre emoções e sobre regulação emocional (Laible, 2004; Andersson,

1992). Contrariamente, se a criança for exposta a experiências negativas e se lhe for oferecido um cuidado enfraquecido, em que prevalecem relações familiares conflituosas, devolvendo à criança uma sensação de insegurança, falta de conforto e de proteção, iniciará um trajeto negativo com possíveis resultados negativos no seu desenvolvimento (Andersson, 1992).

Pode assim afirmar-se que as primeiras relações estabelecidas pela criança e o seu cuidador têm claramente um papel relevante no seu desenvolvimento sócio-emocional. O primeiro contacto relacional da criança ocorre através da sua interação com a mãe, ou seja, frequentemente, após o nascimento da criança as responsabilidades dos cuidados de alimentação, higiene e bem-estar do bebé são assumidas pelas mães. Sendo as mães as primeiras cuidadoras da criança, tendem a sentir uma maior responsabilidade no desempenho da sua função maternal (Brazelton & Cramer, 2004).

Contudo, tem vindo a ser cada vez mais evidenciado um movimento de mudança na divisão de papéis entre pais e mães no que respeita a educação e criação das crianças. Neste sentido, Wagner, Predebon, Mosmann e Verza (2005) concluíram, através de um estudo com objetivo de verificar a divisão de papéis e funções desempenhados pelos pais tendo em vista a criação e educação dos seus filhos em idade pré-escolar, que existe um nível satisfatório de concordância entre as respostas dos pais e das mães em relação à divisão de tarefas relacionadas com a educação dos filhos (Wagner et al., 2005). Esta conclusão parece sugerir que os pais têm cada vez mais um papel ativo na criação e educação das suas crianças, assim como assumem a importância do seu papel na exigente tarefa de educar um filho. Posto isto, é de extrema importância compreender o funcionamento familiar e as suas especificidades, neste caso, especificamente, é importante perceber de que forma a relação coparental que os pais estabelecem entre si, visando o cuidado e educação da criança, se relaciona com o desenvolvimento das competências sócio-emocionais.

Neste contexto, diversas investigações realizadas no âmbito da coparentalidade indicam que esta pode apresentar-se como um elemento poderoso, influenciando diversos aspetos da vida familiar e o desenvolvimento e adaptação da criança, nomeadamente o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Feinberg et al., 2007; Schoppe et al., 2001). Pois, independentemente de existir um consistente corpo teórico e empírico que demonstra o relacionamento da adaptação e o bem-estar das crianças com a qualidade da relação conjugal dos pais e com a parentalidade, investigações têm comprovado que os percursos desenvolvimentais das crianças

podem ser melhor explicados pela qualidade da coparentalidade, como constructo distinto das relações conjugais e da díade mãe/ pai-filho e pelo seu impacto nas relações sistémicas (Van Egeren, 2004; Frascarolo, 2004; McHale et al., 1996; Cowan & McHale, 1996; Gable et al., 1992; Feinberg, Kan, & Goslin, 2009; Fivaz-Depeursinge, Lopes, Python, & Favez, 2009; Yárnoz-Yaben, 2010; Belsky et al., 1995). Estudos sublinham a hipótese que é a coparentalidade que enreda e explica as interligações causais entre a relação conjugal, as práticas e estilos parentais e o nível de adaptação das crianças. Desta forma, a coparentalidade poderá designar a ponte conceptual entre a qualidade da relação conjugal e o desenvolvimento ajustado e adaptado dos filhos.

Para que exista um bom funcionamento familiar, tem de existir uma adaptação de ambos os parceiros, uma vez que a família tem início a partir de duas pessoas com algumas diferenças de ideias, esquemas e modelos sobre como as relações familiares se devem desenvolver. As diferenças de personalidade e nas atitudes entre mães e pais estão, frequentemente associadas a relações de coparentalidade em que o apoio não prevalece (Belsky et al., 1995), podendo traduzir-se, por sua vez, na dificuldade de ambos os pais para manter a disciplina, tendo isso repercussões no comportamento da criança (Belsky, Putman, & Crnic, 1996). A adaptação de ambos os pais, para o bom funcionamento da família, traduz-se, para a criança, num ambiente familiar consistente, previsível e em que predomina a cooperação parental (Cowan & McHale, 1996).

A qualidade do casamento antes do nascimento do primeiro filho poderá definir o cenário da relação coparental (Van Egeren, 2004; Morrill, Hines, Mahmood & Córdova, 2010). As competências de comunicação paternas e as demonstrações de carinho e apoio durante as interações conjugais são especialmente importantes na previsão do grau em que ambos os pais experimentam positivamente a coparentalidade (Van Egeren, 2004). Isto é, a coparentalidade está em certa medida relacionada com a qualidade da relação conjugal (Talbot & McHale, 2004; Frascarolo, 2004), assim como a qualidade da relação conjugal é predita pela qualidade da relação coparental (Morrill et al., 2010). Em famílias em que os pais têm menos capacidade para adotar outros pontos de vista ou para ajustar o seu comportamento para acomodar mudanças no contexto interpessoal, o decréscimo na qualidade conjugal está relacionado com o aumento da coparentalidade negativa (Talbot & McHale, 2004). O mesmo acontece quando um dos cônjuges apresenta muita ansiedade relativamente ao seu relacionamento conjugal, isto é, a ansiedade sentida pode inibi-lo de se juntar a



eventos coparentais de qualquer tipo por medo de criar possíveis conflitos que possam vir ameaçar o seu relacionamento conjugal (Belsky et al., 1995). No mesmo sentido, quando os homens se encontram insatisfeitos conjugalmente tendem a retirar-se afetivamente da interação familiar ou, pelo contrário, quando estão conjugalmente satisfeitos, comunicam com maior acessibilidade e afetividade (Talbot & McHale, 2004).

Contudo, alguns casais com problemas conjugais têm a capacidade de manter uma boa relação coparental (Cowan & McHale, 1996). Alguns traços de personalidade individuais como a flexibilidade paterna (maior perceptibilidade, interesse em considerar os pontos de vista do outro e competência para ajustar o seu comportamento em função de tarefas interpessoais) e o autocontrole materno (mães conscienciosas, afetivas para com os outros e disciplinadas na expressão dos seus sentimentos), podem contribuir fortemente para uma aliança coparental harmoniosa e em algumas circunstâncias, estes traços de personalidade parental podem ajudar a alterar as conexões entre o subsistema conjugal e a coparentalidade. Ou seja, níveis elevados de flexibilidade paterna e autocontrole materno podem ajudar a neutralizar o impacto negativo do declínio da qualidade conjugal na coparentalidade (Talbot & McHale, 2004). Para além destas constatações, a relação entre a coparentalidade e o relacionamento conjugal pode variar de acordo com o sexo da criança. Neste sentido, McHale (1995) demonstra que no caso de problemas conjugais e na presença de um menino em idade pré-escolar, a coparentalidade é caracterizada pela competição e pela agressão verbal, enquanto na presença de uma menina, a coparentalidade é marcada por um retraimento do pai.

A relação coparental pode existir também, independentemente do envolvimento romântico dos pais ou do seu estado civil (Schoppe, Mangelsdorf, Frosch, & McHale, 2004). É possível a existência de um elevado grau de envolvimento relativamente à relação de coparentalidade entre mães e pais que nunca mantiveram uma relação conjugal mas que partilham a custódia da criança. Muitos pais não residentes envolvem-se na vida das suas crianças nos anos seguintes ao seu nascimento não marital (Carlson, McLanahan, & Brooks-Gunn, 2008).

Numa situação de divórcio é premente que os pais redefinam os seus papéis, o que ocorre num contexto de emoções intensas e conflituosas. Às vezes, é uma tarefa bem-sucedida, mas outras vezes, a dificuldade de um ou de ambos os pais para se adaptarem à nova situação, coloca em risco o trabalho conjunto de educar a criança, podendo despoletar a sabotagem ou a interferência do trabalho realizado por um dos

pais no que respeita a educação da criança. A adaptação adequada por parte dos pais ao divórcio e a tomada de consciência da sua identidade como par coparental, tarefa de grande dificuldade para os pais, dita a qualidade da relação de coparentalidade pós-divórcio. Indo ao encontro das investigações anteriormente referidas, a cooperação entre os pais para criar e educar os filhos é considerada um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento harmonioso das crianças, especialmente das meninas, quando associado à ocorrência de um divórcio (Yárnoz-Yaben, 2010). Portanto, a competência do ex-casal para desenvolver novos limites relacionais, novas dinâmicas comunicacionais e novos códigos de regulação comportamental, está fortemente associada a um melhor ajustamento psicossocial tanto dos filhos como dos próprios pais (Hetherington, 1993).

Uma relação coparental funcional realiza tarefas parentais mas também transmite à criança o sentido de solidariedade e de propósito comum, a comunicação entre a mãe e a criança sobre o pai ou entre o pai e a criança sobre a mãe, tem potencial para consolidar aquilo que a criança aprende diretamente através das suas experiências com a equipa coparental constituída pelos pais (McHale, 1997). Os pais que, frequentemente, se referem ao parceiro coparental de forma positiva quando se encontram em interação com a criança podem fortalecer a experiência de um vínculo coparental positivo, no entanto, quando os pais se referem ao parceiro coparental de forma depreciativa, provavelmente, produzem o efeito oposto (Cowan & Mchale, 1996).

Estudos mostram que a coparentalidade em casais com filhos em idade pré-escolar requer um alto nível de cooperação e um trabalho de equipa que atenda às exigências quotidianas da criança (Margolin et al., 2001). Neste âmbito, a investigação mostra que a coparentalidade marcada por conflitos, baixando os níveis de harmonia e de mutualidade é preditiva da severidade de problemas de comportamento, como as dificuldades de relacionamento com pares em crianças no momento da entrada para a escola (McHale & Rasmussen, 1998). A relação coparental está também relacionada com o desempenho escolar das crianças, deste modo, relações coparentais pautadas por baixos níveis de apoio estão associadas a dificuldades ao nível da atenção na sala de aula, bem como a dificuldades na resolução de problemas sociais (Stright & Neitzel 2003).

A exposição da criança ao conflito e hostilidade coparental e a divergências significativas entre os pais, em termos de investimento na relação com a criança, está relacionada com experiências de angústia, ansiedade e a com depressão infantil

(Garber, 2004; McHale & Rasmussen, 1998; Katz & Low, 2004). Já na adolescência, a exposição a este tipo de relação coparental, traduz-se no comportamento antissocial (Feinberg et al., 2007).

Neste contexto, investigações demonstram que a coparentalidade cooperante desperta nas crianças sentimentos de segurança, enquanto a coparentalidade conflituosa pode provocar sentimentos de tensão (Talbot & McHale, 2004). No mesmo sentido, o exercício de uma coparentalidade equilibrada revela na criança um ajustamento sócio-emocional positivo (McHale, Lauretti, & Talbot, 1998 como citado em Talbot & McHale, 2004) enquanto uma relação de coparentalidade conflituosa prevê uma variedade de problemas comportamentais e emocionais na criança (McHale et al., 2004). Do mesmo modo, investigações demonstram que o apoio e a mutualidade reduzidos em relações de coparentalidade refletem relações problemáticas em crianças com quatro anos de idade quando em interação com crianças da mesma idade (Frizzo et al., 2005), o que parece sugerir que os filhos aprendem com os pais como se relacionar com outras pessoas e como lidar com situações de conflito e negociação (Alarcão, 2002).

Ainda nesta perspectiva, um outro estudo mostra que as relações de afeto estabelecidas entre os pais podem refletir-se numa expressão de afeto da criança em contexto familiar (Isley, O'Neil, Clatfelter, & Parke, 1999), resultado que, à semelhança do resultado do estudo anteriormente referido, parece sugerir que é com os pais que os filhos aprendem a relacionar-se com os outros, refletindo a existência de uma relação entre a expressão de afeto entre os pais e a competência social e emocional da criança, no que respeita ao ambiente familiar. Também um estudo realizado por Schoppe e colaboradores (2001) relativamente à relação de coparentalidade estabelecida pelos pais, tendo em consideração os níveis de cooperação entre os mesmos, revela que o exercício de uma coparentalidade enfraquecida está relacionado com problemas de comportamento nas crianças. No entanto, o estabelecimento de uma relação de coparentalidade cooperativa entre os pais pode promover o desenvolvimento de competências sócio-emocionais na criança (Schoppe et al., 2001). Assim, famílias pautadas pela coparentalidade positiva, baseando-se na confiança mútua entre os pais, tendem a proporcionar um ambiente saudável para o desenvolvimento infantil (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999).

Indo ao encontro das divergências entre pais e mães no que se refere à interação com a criança anteriormente referidas, no estudo levado a cabo por Abidin e Brunner (1995), os resultados sugerem a presença de diferenças na coparentalidade

na medida em que as mães parecem ter uma maior percepção da relação coparental. Já no estudo de Van Egeren (2004) os resultados parecem indicar uma maior satisfação na coparentalidade nos pais, quando comparados com as mães. Segundo Van Egeren (2004) estas diferenças podem estar relacionadas com o facto de a transição para a parentalidade refletir uma maior mudança para a vida da mãe, isto é, ficar em casa com o bebé, a amamentação e, eventualmente pelo facto de as mães associarem as experiências de coparentalidade apenas à divisão de tarefas domésticas (Van Egeren, 2004). Por outro lado, esta divergência entre pais e mães relativamente à satisfação da relação coparental, pode também ter como base o facto de existirem estudos que mostram que o envolvimento paterno, em famílias com crianças pequenas, se caracterizar pelo papel recreativo enquanto o papel da mãe é o de cuidadora e educadora dos filhos (Yeung, Sandberg, Davis-Kean, & Hofferth, 2001; Sifuentes & Bosa, 2010). Isto significa que existem distinções entre pais e mães relativamente à divisão do trabalho relacionado com a criança (Feinberg, 2002). Contrariamente, existem estudos que demonstram a existência de casais, cuja transição para a parentalidade implicou uma organização mais equilibrada das tarefas exigidas no cuidado e educação dos filhos (Cowan & Cowan, 1992 como citado em Deutsch, 2001), refletindo-se em diferenças pouco significativas na coparentalidade entre pais e mães. (Geiger, 1996 como citado em Deutsch, 2001).

Remetendo para a transferência da coparentalidade de pais para filhos, ou seja, de geração em geração, adolescentes provenientes de famílias com baixos níveis de coesão coparental apresentam maior probabilidade para planearem antecipadamente as suas famílias, como forma de reparar os danos causados, previamente pela sua família de origem. Os planos e modelos anteriormente idealizados e desenvolvidos podem ditar como as relações familiares posteriores correm elevado risco para o conflito conjugal e coparental (McHale et al., 1996). Inversamente, a coparentalidade caracterizada pela cooperação e coesão facilita a percepção de segurança emocional por parte da criança, estando associada à sua adaptação sócio-emocional (Feinberg et al., 2009).

Assim, a coparentalidade é aqui apresentada como uma chave fundamental para o desenvolvimento sócio-emocional das crianças. É, portanto, imprescindível que os pais reconheçam a importância de uma relação de coparentalidade equilibrada em que prevaleça o apoio mútuo e a cooperação, em que ambos tenham plena consciência de si como par coparental, estando essencialmente centrados no cuidado e educação dos filhos, uma vez que esta relação parece ser um alicerce crucial para o

desenvolvimento de uma área imprescindível ao sucesso em vários níveis da vida de cada indivíduo, culminando na sua integração absoluta na sociedade.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### CAPÍTULO IV – MÉTODO

#### 4.1 – Enquadramento Metodológico

A metodologia de investigação poder-se-á dividir em dois importantes aspetos. Um respeitante aos momentos preparativos da própria investigação, cuidados metodológicos que devem ser tidos em consideração, desde a fase da definição do problema a investigar, à definição de um modelo de relações entre as variáveis a testar. O outro refere-se às questões do plano da investigação. É importante não descorar o sentido da necessária continuidade de decisões e de passos na investigação científica (Almeida & Freire, 2003).

O primeiro passo numa investigação surge quando se procura uma resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema, ou seja, uma investigação inicia-se sempre através da definição de um problema. Para a delimitação e identificação de um problema é estritamente necessário um conhecimento aprofundado dos fenómenos em questão e uma análise contínua das variáveis que lhes estão associadas. Posteriormente importa definir um modelo hipotético relativamente à forma como as variáveis se relacionam ou contribuem para o fenómeno em causa, ou seja, definem-se as relações que parecem mais plausíveis com o objetivo de serem contestadas. Assim, assume-se que a “hipótese é uma proposição testável, que *pode vir a ser* a solução do problema” (McGuigan, 1976 como citado em Almeida & Freire, 2008). As fases seguintes da investigação possibilitam a testagem do modelo hipotético anteriormente referido, o que implica observação/ experimentação, na investigação em questão, com recurso a escalas ordinais, e o tratamento de dados, sendo, no final, corroborado ou refutado (Almeida & Freire, 2008). Nesta fase final, é essencial ponderar a análise e discussão dos resultados, assim como a elaboração e apresentação das conclusões de investigação pois estão intimamente ligadas às decisões tomadas aquando das opções metodológicas realizadas (Almeida & Freire, 2003).

A revisão bibliográfica dos domínios em estudo tem um papel importantíssimo dado que representa uma estratégia inevitavelmente utilizada, ajudando na tomada de decisões necessárias no decurso de uma investigação, correspondendo, consequentemente, a uma estratégia utilizada para ultrapassar com êxito as exigências que as fases que constituem uma investigação apresentam. Neste sentido

a revisão bibliográfica é fundamental para definir e melhor enquadrar o referencial teórico, podendo ainda corresponder a um interface entre a delimitação do problema e a formulação da hipótese, bem como dos passos seguintes na investigação (Almeida & Freire, 2008).

Relativamente à investigação em causa, é de natureza quantitativa-correlacional uma vez que se pretende compreender e prever fenómenos a partir da formulação de hipóteses sobre as relações entre as variáveis (Almeida & Freire, 2008), especificamente, a coparentalidade e as competências sócio-emocionais. A investigação assenta ainda no método diferencial dado que se consideram as diferenças entre condições para análise da relação entre as variáveis em questão (Almeida & Freire, 2008).

A qualidade dos instrumentos de avaliação que se utilizam na investigação, é de extrema importância uma vez que condiciona fortemente a qualidade dos dados e das conclusões a postular no final da investigação (Almeida & Freire, 2008). Assim, e tendo em consideração as perguntas de partida do presente estudo, ou seja, o problema de investigação e pelo facto de se tratar de um estudo de natureza quantitativa, os dados serão recolhidos através do uso da Escala de Coparentalidade de McHale, indicada para avaliar a coparentalidade e o Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para jovens (BarOn EQ-i: YV), designado para a avaliação da inteligência emocional e das dimensões sociais. Foi ainda utilizada uma breve ficha para recolha de dados sócio-demográficos.

O presente estudo assume, ainda, um carácter exploratório, na medida em que o questionário destinado à avaliação da coparentalidade, anteriormente referido, não se encontra validado em estudos portugueses. Desta forma, propomo-nos realizar o estudo da validade estrutural e da consistência interna do supracitado questionário para utilização específica neste estudo.

O tratamento dos dados, por sua vez, será efetuado através do software de análise estatística – Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 19.

Por fim, numa investigação é fundamental ter em consideração os aspetos éticos uma vez que o estudo do comportamento humano, o que corresponde ao nosso caso, engloba a relação entre o investigador e os sujeitos. Em investigação, a questão ética passa pelo dilema que envolve dois sistemas de valores, por um lado, a crença no valor e na necessidade da investigação e, por outro, a crença na dignidade humana, nos seus contextos de vida e no direito de ambos à privacidade (Almeida & Freire, 2003).

Na fase anterior deste estudo foi apresentado o enquadramento teórico. Neste momento, procede-se à exposição da metodologia orientadora do presente estudo empírico. Desta forma, inicia-se com a contextualização do estudo, em seguida definem-se os objetivos do estudo e formulam-se as hipóteses. Posteriormente caracteriza-se a amostra utilizada, descrevem-se os instrumentos utilizados, expõe-se o procedimento adotado, apresenta-se o tratamento dos dados e, finalmente, analisam-se e discutem-se os resultados.

#### **4.2 – Contextualização do Estudo**

A família é considerada um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, principal responsável pela transmissão de valores, crenças, ideais e significados presentes numa sociedade, procurando assegurar a continuidade e bem-estar dos seus membros, incluído a proteção e bem-estar da criança (Kreppner, 2000). Assim, a família pode ser significativa no comportamento dos indivíduos, especialmente as crianças, que aprendem, no seu seio as diferentes formas de existir, de ver o mundo e de construir as suas relações sociais. Nas últimas décadas, diversas investigações têm salientado a importância da tríade familiar, através do desenvolvimento e elaboração do conceito de coparentalidade (Gable et al., 1992; McHale, 1995; McHale et al., 1996), destacando o seu impacto nas relações familiares e as suas consequências no desenvolvimento infantil.

A relação de coparentalidade envolve apoio e comprometimento mútuo no exercício da parentalidade. Nesta relação os pais podem negociar os seus papéis, responsabilidades e contribuições para a criança, tendo como motivação a preocupação com o seu bem-estar físico e emocional (Frizzo et al., 2005). De acordo com Gable e colaboradores (1992) a coparentalidade corresponde a uma dimensão característica do subsistema parental uma vez que se refere aos pais em relação aos seus filhos e, desta forma, não pode ser considerado um conceito diádico pois inclui a tríade mãe-pai-filho, não se reduzindo apenas às relações diádicas pai-filho e mãe-filho. É neste contexto de tríade familiar que o conceito de coparentalidade emerge no estudo do sistema familiar (Schoppe et al., 2001).

Vários são os estudos que comprovam que os percursos desenvolvimentais das crianças podem ser melhor explicados a partir da qualidade da relação de coparentalidade estabelecida entre os pais (Schoppe et al., 2004; Feinberg et al., 2007), tendo sido demonstrada a sua associação com uma série de indicadores de adaptação sócio-emocional na infância.



Neste contexto e face ao que tem vindo a ser exposto, é fundamental compreender como a coparentalidade se relaciona com o desenvolvimento humano nas diferentes áreas, essencialmente, com o desenvolvimento de competências sócio-emocionais das crianças dados os desafios que lhes são colocados atualmente, a nível pessoal, social e a nível futuro, profissionalmente, em termos de concretização dos seus objetivos e da sua integração absoluta na sociedade (Pires, Rebocho et al, 2008).

Com a elaboração do presente estudo deseja-se contribuir modestamente para o estudo da coparentalidade, tentando perceber de que forma a coparentalidade está relacionada com o desenvolvimento de competências sócio-emocionais das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Interessa-nos perceber se relações de coparentalidade positivas e equilibradas revelam na criança um ajustamento sócio-emocional, quando comparadas com relações de coparentalidade negativas, marcadas pelo conflito. É também de interesse verificar em que medida a configuração familiar ou o tipo de família em que a criança está inserida se relaciona com o exercício da coparentalidade, considerando, neste sentido, a coparentalidade em famílias intactas, em que os pais se encontram casados e em situações de divórcio, em que a única relação dos pais é a de coparentalidade (Schoppe et al., 2001). Isto porque a relação coparental segue o seu próprio trajeto desenvolvimental, representando os laços dos cônjuges enquanto pais, laço este que, usualmente, se mantém mesmo quando o casamento termina.

É igualmente objetivo deste estudo procurar perceber se existe distinção entre pai e mãe, ou seja, entre os parceiros da relação coparental, relativamente à perceção da referida relação e ainda de que forma é que essas discrepâncias se evidenciam. Concretamente, é pretendido perceber se as respostas dos companheiros coparentais se encontram, isto é, se as suas respostas coincidem. É também do interesse desta investigação analisar as distinções do exercício da coparentalidade em função do nível sócio-económico uma vez que existem evidências de que a relação coparental é determinada pelos participantes que a constituem, os quais são influenciados amplamente pelo contexto cultural e social (Frizzo et al., 2005). De forma similar, é, finalmente, pretendido averiguar se o sexo da criança constitui uma variável com impacto na relação de coparentalidade.

Perante o que temos vindo a expor, espera-se que esta investigação apresente alguma relevância quer em termos teóricos, quer em termos práticos. Teoricamente, esperamos poder contribuir modestamente para a clarificação do constructo da

coparentalidade e do seu impacto numa área do desenvolvimento infantil, especificamente, no desenvolvimento de competências sócio-emocionais de crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Em termos práticos este estudo poderá alertar para a importância da coparentalidade na prática psicológica, dado que a introdução da avaliação da relação coparental nos processos psicoterapêuticos poderá auxiliar na compreensão de algumas dinâmicas familiares. Desta forma, com o presente estudo procura-se ampliar as evidências relativamente à relação entre a coparentalidade e o desenvolvimento de competências sócio-emocionais das crianças, contribuindo de alguma forma para a investigação e para a prática clínica com famílias. Desejamos que a reflexão que nos propusemos realizar com este trabalho, possa constituir novos fundamentos para uma intervenção adequada de forma a minimizar os aspetos inevitavelmente negativos inerentes a uma coparentalidade enfraquecida.

Sublinha-se, por fim, que não se tenciona atingir com este estudo, qualquer tipo de generalização ao universo do qual será retirada a amostra, mas sim aprofundar o mais possível, a forma como os sujeitos implicados no estudo desenvolvem as suas competências sócio-emocionais em função da relação de coparentalidade estabelecida entre os seus pais.

#### **4.3 – Questão de Investigação**

Foi elaborada a questão de investigação que sustenta e na qual se baseia o desenvolvimento do presente estudo:

- Estará a coparentalidade relacionada com o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos?

##### **4.3.1 – Definição de Objetivos: Objetivo Geral e Objetivos Específicos**

Perante a revisão de literatura elaborada, o conceito de coparentalidade tem assumido uma crescente evidência na investigação dos processos familiares ao proporcionar uma visão holística sobre a tríade familiar, sendo igualmente demonstrada, por estudos anteriores, a sua associação com uma série de importantes indicadores de ajustamento sócio-emocional nas crianças. Assim, o objetivo geral do presente estudo consiste em perceber em que medida a coparentalidade está relacionada com o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças

com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Para tal, é considerada a coparentalidade em famílias nucleares, ou seja, num contexto em que pai e mãe são casados ou se encontram em união de facto e, em situação de divórcio, em que a única relação dos pais é a de coparentalidade.

Considerando o objetivo geral anteriormente referido, apresentamos, igualmente, os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar a relação entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais de crianças (entre os 7 e os 10 anos);
2. Verificar se existem diferenças entre pais e mães na perceção do tipo de relação de coparentalidade;
3. Verificar se existem diferenças na coparentalidade em função do tipo de família (família nuclear e pais divorciados);
4. Analisar se existem diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico (profissão e habilitações literárias dos pais);
5. Analisar se existem diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança.

#### **4.3.2 – Hipóteses de Investigação**

Por se tratar de um estudo de natureza exploratória e depois de definidos a questão de investigação e os objetivos, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

**H1:** Existe relação entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais de crianças (entre os 7 e os 10 anos):

- a) Relações de coparentalidade equilibradas revelam na criança um ajustamento sócio-emocional positivo;
- b) Relações de coparentalidade marcadas por conflitos revelam problemas sócio-emocionais na criança.

**H2:** Existem diferenças entre pais e mães na perceção do tipo de relação de coparentalidade.

**H3:** Existem diferenças na coparentalidade em função do tipo de família (família nuclear e pais divorciados).

**H4:** Existem diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico (profissão e habilitações literárias dos pais).

**H5:** Existem diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança.

#### **4.4 – Caracterização da Amostra:**

A amostra deste estudo é constituída por 66 crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico (2.º a 4.º ano) em instituições de ensino públicas e privadas da zona de Leiria e os seus respetivos pais (pai e mãe), quer partilhem uma relação conjugal, quer representem pais em situação de divórcio. Salienta-se que na investigação que se pretendeu realizar, no que se refere à coparentalidade, esta foi considerada como uma relação diádica uma vez que a amostra utilizada para estudar esta variável foi constituída apenas pelos pais de cada criança, independentemente do seu estado civil. Isto significa que a amostra foi constituída por pais casados ou divorciados, tendo sido excluídos quaisquer outros membros da família ou novos companheiros de cada um dos pais.

A escolha das instituições foi efetuada por conveniência, dada a proximidade da investigadora com as mesmas. A escolha das crianças e dos pais foi elaborada aleatoriamente, considerando os critérios da amostra.

Procurou-se desde sempre constituir uma amostra significativa e com um número total de sujeitos mais elevado. Tal facto não se revelou possível dada a necessidade de invalidação e falta de devolução de vários protocolos, por parte dos pais.

Pormenorizadamente, a amostra total integrante desta investigação é constituída por 198 indivíduos (N=198), dos quais 66 são as crianças, 66 são as mães e 66 são os pais. No que respeita as crianças, as suas idades variam entre os 7 e os 10 anos (M=8; DP=0,7), havendo uma predominância de crianças do sexo feminino, já que representam um total de 37 contra um total de 29 crianças do sexo masculino. Relativamente aos pais, as suas idades variam entre os 26 anos e os 50 anos (M=40; DP=4,3) e verifica-se que existem 60 casados e apenas 6 pais divorciados (Dados descritivos referentes à amostra inquirida encontram-se na Tabela 1 em Anexo VI).

Em relação ao nível sócio-económico dos indivíduos participantes, o seu estudo foi integrado nesta investigação por se considerar que o estudo da relação entre o nível sócio-económico e a coparentalidade poderá contribuir para uma melhor

compreensão do seu impacto na relação coparental estabelecida entre os pais, que por sua vez, se poderá associar com o desenvolvimento sócio-emocional das crianças. Assim, remetendo para a caracterização do nível sócio-económico dos sujeitos, a sua determinação é possível a partir de várias conjugações simples: profissão e habilitações literárias; rendimento social e habilitações literárias; ou através de conjugações mais complexas: profissão, habilitações literárias e rendimento social (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002). No presente estudo, considerámos a utilização de uma conjugação simples entre a profissão e as habilitações literárias dos pais.

Desta forma, para o efeito recorreu-se à Classificação Nacional de Profissões. Esta classificação organiza as profissões em nove grandes grupos: (1) Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; (2) Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; (3) Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio; (4) Pessoal Administrativo e Similares; (5) Pessoal dos Serviços e Vendedores; (6) Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas; (7) Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; (8) Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem e (9) Trabalhadores Não Qualificados.

No que se refere às habilitações literárias dos pais, optou-se pela sua organização do seguinte modo: (1) pais com o 1.º ciclo do ensino básico; (2) pais com o 2.º ciclo do ensino básico; (3) pais com o 3.º ciclo do ensino básico; (4) pais com o ensino secundário; (5) pais com um bacharelato, uma licenciatura ou mestrado e (6) pais com doutoramento.

Ao que corresponde às profissões dos pais, na generalidade verifica-se que as mais frequentes são aquelas que se inserem no grupo sete – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (N=28; 21,2%), seguindo-se o grupo quatro – Pessoal Administrativo e Similares (N=21; 15,9%), o grupo nove – Trabalhadores Não Qualificados (N=20; 15,2%), o grupo dois – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (N=18; 13,6%), o grupo cinco – Pessoal dos Serviços e Vendedores (N=15; 11,4%), o grupo 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (N=12; 9,1%), o grupo um – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa (N=10; 7,6%); e, finalmente, as profissões menos frequentes são aquelas incluídas no grupo oito – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (N=8; 6,1%) (Dados descritivos referentes à amostra inquirida encontram-se na Tabela 1 em Anexo VI).

**Tabela 2: Distribuição das Profissões dos Pais e das Mães**

		Pai		Mãe	
		N	%	N	%
Profissão	G1	8	12,1%	2	3,0%
	G2	5	7,6%	13	19,7%
	G3	6	9,1%	6	9,1%
	G4	4	6,1%	17	25,8%
	G5	8	12,1%	7	10,6%
	G7	24	36,4%	4	6,1%
	G8	8	12,1%	0	,0%
	G9	3	4,5%	17	25,8%

Uma análise particularizada entre pais e mães (Tabela 2), mostra-nos que 36,4 %, o que corresponde a 24 dos pais exercem profissões pertencentes ao grupo sete – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, enquanto no grupo nove – Trabalhadores Não Qualificados, se encontram as profissões com menos frequência (N=3; 4,5%). No caso das mães as profissões que se encontram no grupo quatro e nove – Pessoal Administrativo e Similares e Trabalhadores Não Qualificados, respetivamente, distribuem-se de igual forma (N=17; 25,8%), enquanto no grupo um – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa, se encontram as profissões com menos frequência (N=2; 3,0%).

No que respeita as habilitações literárias dos pais, na generalidade, verifica-se que mais de 50% tem escolaridade ao nível do Ensino Secundário e Superior (Tabela 1 em Anexo VI). Pormenorizadamente, constata-se que o mais frequente nos pais é possuírem o Ensino Secundário (N=22; 33,3%), enquanto o maior número de mães tem escolaridade ao nível do Ensino Superior (N=24, 36,4%).

**Tabela 3: Distribuição das Habilitações Literárias dos Pais e das Mães**

		Pai		Mãe	
		N	%	N	%
Habilitações	Basico4	7	10,6%	6	9,1%
	Basico6	12	18,2%	11	16,7%
	Basico9	13	19,7%	13	19,7%
	Secundário	22	33,3%	12	18,2%
	BacLinM	12	18,2%	24	36,4%

Ao averiguar separadamente a distribuição das profissões (Tabela 2) e das habilitações literárias (Tabela 3) dos pais e das mães, verifica-se na amostra desta investigação que as mães têm uma escolaridade superior quando comparadas com os pais, isto é, 24 mães apresentam o Ensino Superior, contra 12 pais com o mesmo grau de escolaridade. Relativamente às profissões pode afirmar-se que são as mães a ocupar os lugares com mais prestígio, ou seja, existe um número mais elevado de mulheres em grupos de profissões como o grupo quatro – Pessoal Administrativo e Similares (mães=17; pais=4) e o grupo dois – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (mães=13; pais=5). Todavia, é de salientar que o número de mães é superior ao dos pais, no que se refere ao desenvolvimento de atividades profissionais englobadas no grupo 9 – Trabalhadores Não Qualificados (mães=17; pais=3).

#### **4.5 – Instrumentos de Recolha de Informação**

Tendo em consideração as perguntas de partida do presente estudo, ou seja, o problema de investigação, neste estudo de natureza quantitativa os dados foram recolhidos através de dois instrumentos: Escala de Coparentalidade de McHale e o Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para jovens (BarOn EQ-i: YV). Conjuntamente, foi aplicado um questionário sócio-demográfico com o intuito de recolher informação que possibilite uma melhor caracterização da amostra.

**4.5.1 – Questionário Sócio-Demográfico** – corresponde a um questionário elaborado por nós, com o objetivo de recolher alguns dados relacionados com as crianças e com a situação sócio-económica das suas famílias, permitindo uma melhor caracterização da amostra. Relativamente à criança destacam-se as seguintes

questões: idade, sexo e ano escolar. Em relação aos pais foram englobadas neste questionário questões como: idade, habilitações literárias, profissão e estado civil.

**4.5.2 – Escala de Coparentalidade de McHale** – corresponde a um questionário que, originalmente, foi elaborado e validado para a população de língua inglesa por McHale (1997 como citado em Frascarolo et al., 2009) para avaliar as representações dos pais em relação à frequência de coparentalidade que tende a promover ou, inversamente a enfraquecer o sentido de unidade familiar. É uma escala que não abrange apenas as trocas manifestadas pelos adultos nos seus papéis de pais (como apoiar os esforços do outro ou interferir nas suas atividades disciplinares), mas também a comunicação que cada um dos pais tem com a criança sobre o outro e sobre a unidade familiar (Frascarolo et al., 2009).

A versão original deste questionário inclui cinco fatores: Integração Familiar, Afetividade, Conflito, Difamação e Disciplina. O primeiro fator, *integração familiar*, diz respeito aos comportamentos dos pais que procuram incluir o parceiro na interação quando o último está presente, podendo ocorrer também na sua ausência. A *afetividade*, segundo fator, respeita o afeto testemunhado entre cônjuges e entre pais e filhos. O terceiro fator, *conflito*, corresponde aos desacordos expressos pelos pais perante a criança. O quarto fator, *difamação*, diz respeito ao quanto um dos pais denigre a imagem do outro em frente à criança. A *disciplina*, quinto e último fator, relaciona-se com a imposição de limites e com a obediência da criança (Frascarolo et al., 2009).

Foi no estudo efetuado por Frascarolo e colaboradores (2009) cujo objetivo consistiu na validação estrutural deste instrumento para a população de língua francesa, que nos concentrámos e baseámos para efetuar a mesma validação mas, no nosso caso, para a língua portuguesa e para utilização exclusiva neste estudo. Foi utilizada uma versão desta escala com 16 itens e uma questão preliminar. A escala foi traduzida do francês para o português.

Dependendo das questões, os pais são incentivados a pensar tanto em momentos em que se encontram em família (pai, mãe e filho), como em momentos em que se encontram apenas com a criança, ou seja, na ausência de um dos pais. As respostas são dadas através da utilização de uma escala de Likert de sete pontos em que “1 = Nunca” e “7 = Constantemente”. Para outras perguntas a escala de Likert não é aplicada, é solicitado aos pais que estimem o comportamento em termos de percentagens ou de ocorrência. Com o intuito de ajudar os pais a imaginar o



comportamento descrito, principalmente se a questão está relacionada com atividades em família ou com trocas ocorridas quando apenas um dos pais se encontra só com a criança, foram colocados desenhos esquemáticos, ao lado dos referidos itens, com as pessoas a que cada item se refere.

Como anteriormente referido, McHale (1997 como citado em Frascarolo et al., 2009) identificou cinco fatores:

- Integração familiar;
- Afetividade;
- Conflito;
- Difamação;
- Disciplina.

À semelhança do estudo efetuado por Frascarolo e colaboradores (2009), no qual, voltamos a salientar que nos baseámos, este último fator foi abandonado por se revelar mais relacionado com a parentalidade que com a coparentalidade (Frascarolo et al., 2009). Desta forma, dos 16 itens, apenas 11 foram testados uma vez que os outros cinco não se prestam a uma análise quantitativa devido ao tipo de escala de respostas que apresentam (item preliminar e do item 4 ao 8). Assim, os itens testados correspondem ao item 1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16, sendo que na análise fatorial posteriormente apresentada estão, respetivamente identificados do seguinte modo: ECA1 (Escala de Coparentalidade, grupo A, item 1), ECA2 (Escala de Coparentalidade, grupo A, item 2), ECA3 (Escala de Coparentalidade, grupo A, item 3), ECC9 (Escala de Coparentalidade, grupo C, item 9), ECC10 (Escala de Coparentalidade, grupo C, item 10), ECC11 (Escala de Coparentalidade, grupo C, item 11), ECD12 (Escala de Coparentalidade, grupo D, item 12), ECD13 (Escala de Coparentalidade, grupo D, item 13), ECD14 (Escala de Coparentalidade, grupo D, item 14), ECD15 (Escala de Coparentalidade, grupo D, item 15) e ECD16 (Escala de Coparentalidade, grupo D, item 16).

Efetuuou-se uma Análise Fatorial (AF), que de uma forma geral, consiste numa técnica estatística cujo objetivo é sintetizar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas. A sua ideia base é a possibilidade de representar um conjunto de variáveis originais, observadas a partir de um número menor de fatores intrínsecos, eliminando a redundância sem perda de informação. É possível, com esta

técnica, simplificar/reduzir um grande número de variáveis através da identificação de dimensões latentes comuns, subjacentes às variáveis originais (Maroco, 2007).

Para averiguar a aplicabilidade da AF, utilizou-se o teste de Bartlett e o teste da estatística de Kaiser-Meyer-Olken (KMO). Os resultados encontram-se na Tabela 4. Uma vez que o objetivo é reter o número mínimo de fatores que respondem pela máxima verosimilhança, a análise foi realizada recorrendo ao método das componentes principais, com rotação oblíqua.

**Tabela 4: Coeficiente de KMO e Teste de Bartlett**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,741
Bartlett's Test of	Approx. Chi-Square	587,411
Sphericity	df	55
	Sig.	,000

Em seguida procedeu-se à análise dos resultados obtidos, presentes na Tabela 4, para verificar se existe correlação entre as variáveis. Assim, através do teste de esfericidade de Bartlett testou-se a hipótese  $H_0$ : Não existe correlação entre as variáveis. A qualquer nível de significância rejeita-se  $H_0$ , pois o  $p - value = 0,000$  é inferior a  $\alpha = 0,05$ , concluindo-se que existe correlação entre as variáveis.

Analisando ainda a Tabela 4, verifica-se que a estatística KMO assume o valor de 0,741, indicando que existe correlação média entre as variáveis.

De seguida é apresentada a Tabela 5 onde está representada a matriz de comunalidades, com o objetivo de analisar a proporção da variância total da variável explicada pelos fatores comuns.

**Tabela 5: Variância retida de cada variável**

	Início	Extração
ECA1	1,000	,723
ECA2	1,000	,589
ECA3	1,000	,587
ECC9	1,000	,539
ECC10	1,000	,733
ECC11	1,000	,582
ECD12	1,000	,710
ECD13	1,000	,736
ECD14	1,000	,687
ECD15	1,000	,799
ECD16	1,000	,556

Método de Extração: Análise de Componentes Principais

Pode observar-se que a proporção da variância total de cada variável, que é explicada pelas componentes principais retidas, explica 72,3% da variável ECA1; 58,9% da variável ECA2; 58,7% da variável ECA3; 53,9% da variável ECC9; 73,3% da variável ECC10; 58,2% da variável ECC11; 71% da variável ECD12; 73,6% da variável ECD13; 68,7% da variável ECD14; 79,9% da variável ECD15 e, por fim, 55,6% da variável ECD16. Pode verificar-se que após a extração dos fatores, a percentagem da variância de cada variável explicada pelos fatores comuns extraídos, é superior a 50%.

De seguida averiguou-se qual o número de fatores a reter. Os resultados encontram-se na Tabela 6 e na Figura 1.

**Tabela 6: Variância retida nas componentes principais**

Componente	Valores próprios iniciais			Extração das somas dos loadings quadrados			Rotação das somas dos loadings quadrados *
	% Variância		Acumulativo	% Variância		Acumulativo	Total
	Total		%	Total		%	
<b>1</b>	<b>3,903</b>	35,485	35,485	3,903	35,485	35,485	3,865
<b>2</b>	<b>2,308</b>	20,979	56,464	2,308	20,979	56,464	2,257
<b>3</b>	<b>1,030</b>	9,363	<b>65,827</b>	1,030	9,363	<b>65,827</b>	1,468
4	,778	7,071	72,898				
5	,671	6,099	78,996				
6	,574	5,221	84,218				
7	,497	4,516	88,734				
8	,449	4,083	92,817				
9	,371	3,369	96,187				
10	,256	2,327	98,513				
11	,164	1,487	100,000				

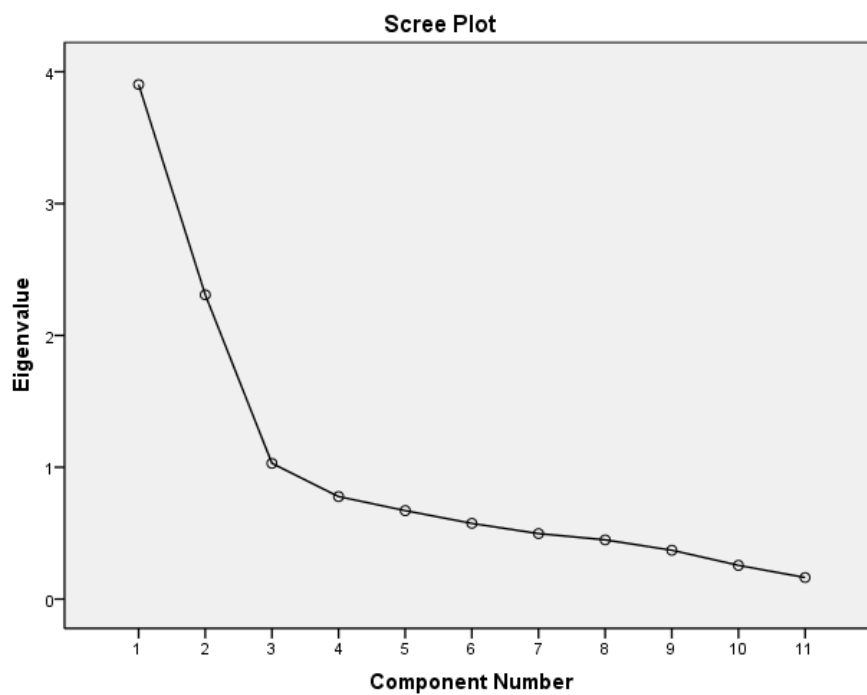
Método de Extração: Análise de Componentes Principais

\*Quando as componentes estão correlacionadas, as somas dos loadings quadrados não podem ser adicionados para obter a variância total

De acordo com o critério de Kaiser, são retidos três fatores uma vez que estes correspondem a valores próprios superiores a 1. Estes três fatores explicam cerca de 65,83% da variância total, sendo que o primeiro explica 35,49%, o segundo explica 20,98% e o terceiro explica apenas 9,36% da variância total. Note-se que estes valores foram obtidos após a rotação, contudo, antes da rotação, os mesmos três fatores explicavam igualmente 65,83%.

Sendo assim, de acordo com a regra de retenção dos fatores com valores próprios superiores a 1, forma retidos os referidos três fatores, o que é conferido pelo Scree Plot (Figura 1)

**Figura 1: Scree Plot**



Na Tabela 7, seguidamente apresentada, encontra-se representada a matriz das componentes de forma a analisar os *loadings* em cada componente.

**Tabela 7: Matriz das componentes antes da rotação (pesos das variáveis nos fatores) \***

	Componentes		
	1	2	3
ECA1	<b>,641</b>	-,249	<b>,500</b>
ECA2	<b>,754</b>	-,092	-,109
ECA3	<b>,759</b>	-,094	-,034
ECC9	,239	<b>,647</b>	,251
ECC10	,126	<b>,807</b>	,256
ECC11	,277	<b>,624</b>	,341
ECD12	<b>,840</b>	-,044	-,042
ECD13	<b>,839</b>	-,160	-,076
ECD14	<b>,816</b>	-,092	-,111
ECD15	,340	<b>,490</b>	-,666
ECD16	-,071	<b>,702</b>	-,240

Método de Extração: Análise de Componentes Principais  
 \*3 Componentes extraídas

A Tabela 7 evidencia os coeficientes (*loadings* ou *pesos*) que relacionam as variáveis com as componentes antes da rotação. Consideram-se os pesos superiores a 0,4. Desta forma, a componente 1 relaciona-se essencialmente com as variáveis ECA1, ECA2, ECA3, ECD12, ECD13 e ECD14, a componente 2 está relacionada com as variáveis ECC9, ECC10, ECC11, ECD15 e ECD16 e, finalmente, a componente 3 encontra-se relacionada apenas com a variável ECA1.

A Tabela 8 representa a matriz das componentes após a rotação. Assim, é possível interpretar os fatores já que cada variável está associada apenas a um fator.

**Tabela 8: Matriz das componentes após a rotação (pesos das variáveis nos fatores)\***

	Componentes		
	1	2	3
ECA1	<b>,573</b>	,183	<b>,575</b>
ECA2	<b>,773</b>	-,029	-,068
ECA3	<b>,764</b>	,014	,004
ECC9	,045	<b>,725</b>	-,009
ECC10	-,098	<b>,845</b>	-,065
ECC11	,069	<b>,765</b>	,086
ECD12	<b>,833</b>	,063	-,023
ECD13	<b>,864</b>	-,054	-,010
ECD14	<b>,834</b>	-,022	-,070
ECD15	,362	,066	-,825
ECD16	-,168	<b>,435</b>	-,500

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

Método de Rotação: Oblíqua com normalização de Kaiser.

\*Rotação convergente em 6 iterações

Da rotação oblíqua verifica-se que a variável ECA1 está associada a duas componentes e, para além disso, a variável ECD15 não está associada a qualquer componente. Desta forma, procedeu-se à eliminação destas duas variáveis.

**Tabela 9: Matriz das componentes após rotação (pesos das variáveis nos fatores)\***

	Componentes	
	Fator 1: Integração Familiar/Afetividade	Fator 2: Conflito/Difamação
ECA2	<b>,770</b>	-,008
ECA3	<b>,764</b>	,000
ECC9	,113	<b>,707</b>
ECC10	-,045	<b>,850</b>
ECC11	,144	<b>,701</b>
ECD12	<b>,855</b>	,077
ECD13	<b>,871</b>	-,049
ECD14	<b>,817</b>	,001
ECD16	-,195	<b>,658</b>
Variância explicada (%)	38,17	23,66

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.  
Método de Rotação: Oblíqua com normalização de Kaiser.

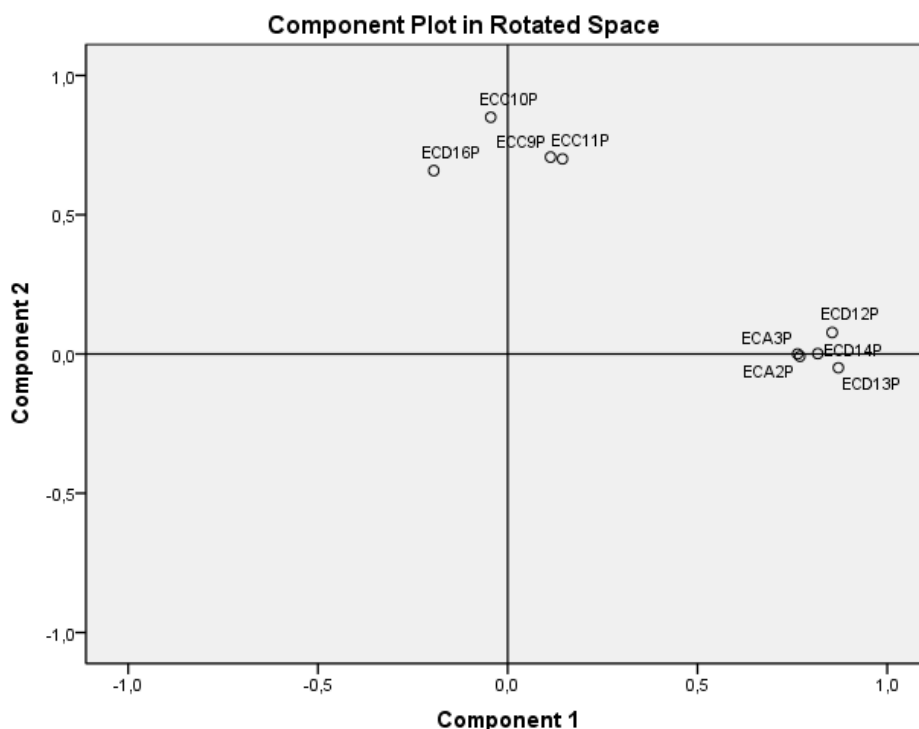
\*Rotação convergente em 3 iterações

Verifica-se então que as variáveis ECA2, ECA3, ECD12, ECD13, ECD14 possuem *loading* no fator 1, correspondente à Integração Familiar/ Afetividade e as variáveis ECC9, ECC10, ECC11 e ECD16 possuem *loading* no fator 2, correspondente ao Conflito/ Difamação.

Foram realizadas três iterações até estabilizar as estimativas, no entanto, quanto menos iterações realizadas, melhor se adequam os dados ao modelo.



**Figura 2: Componentes após a rotação**



A Figura 2 representa os valores da matriz de componentes após a rotação. Verifica-se uma boa estrutura fatorial uma vez que os *clusters* de variáveis devem situar-se nos extremos das linhas verticais (0,0) ou das linhas horizontais (0,0), traduzindo situações em que os pesos das variáveis são elevados apenas para um fator (correlação elevada da variável num único fator).

No que respeita o estudo da consistência interna, efetuado através da análise do coeficiente alfa de Cronbach, o Fator 1 – Integração Familiar/Afetividade, apresentou um valor de  $\alpha=0,871$  e o Fator 2 – Conflito/Difamação apresentou um valor de  $\alpha=0,702$ . Representam valores satisfatórios e aceitáveis, atestando uma adequada consistência interna do instrumento.

Com o objetivo de validar o presente estudo recorremos a critérios de qualidade tais como o GFI (*Goodness of Fit Index*) e o RMSR\* (*Root Mean Square Residual*) que se obtêm através da transformação RMSR. Esta transformação resulta da standardização da covariâncias de onde se retiram as correlações estimadas e observadas.

**Tabela 10: GFI e RMSR\***

N	GFI	RMSR*
132	0,987	0,089

De acordo com os valores de GFI e RMSR\*, pode afirmar-se que o modelo apresenta um bom ajustamento para os dados. Além disso, pelo critério de Kaiser e pelo critério da variância total explicada, pode concluir-se que não é necessária a remoção de outro fator.

Comparando o nosso com o estudo efetuado por Frascarolo e colaboradores (2009) obtiveram-se resultados distintos. Os autores obtiveram os quatro fatores que explicam 67,9% da variância total, o primeiro fator correlaciona-se fortemente com a integração familiar, o segundo fator, por sua vez correlaciona-se com o conflito, o terceiro fator correlaciona-se com a afetividade e o quarto fator com a difamação. Relativamente à consistência interna da escala, o fator da integração familiar ( $\alpha=0,81$ ) e o fator correspondente ao conflito ( $\alpha=0,70$ ) apresentam valores satisfatórios e aceitáveis. Contudo, o fator da afetividade ( $\alpha=0,62$ ) e o fator da difamação ( $\alpha=0,44$ ) apresentam valores mais baixos.

#### **4.5.3 – Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para jovens**

(BarOn EQ-i: YV) – é um instrumento designado para medir a inteligência emocional em indivíduos jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos de idade, baseado no autorrelato, ou seja, recolhe a opinião do sujeito a respeito de si próprio na área da inteligência emocional. É um instrumento baseado no modelo de inteligência emocional e social de BarOn, o qual se encontra igualmente, nas bases teóricas do Inventário de Quociente Emocional de Bar-On (BarOn EQ-i; BarOn, 1997 como citado em Bar-On & Parker, 2000), amplamente utilizado para medir a inteligência emocional nos adultos.

O EQ-i: YV é constituído por 60 itens que, na sua versão original (Bar-On & Parker, 2000), se encontram distribuídos ao longo de sete subescalas: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão do Stress, Humor Geral; Impressão Positiva e Índice de Consistência. A subescala *intrapessoal* está relacionada com a capacidade

de compreender, expressar e comunicar as próprias emoções. A subescala *interpessoal* relaciona-se com as relações interpessoais, com a capacidade de ouvir, compreender e avaliar as emoções dos outros. A subescala *adaptabilidade* corresponde à capacidade de flexibilidade, de gerir as mudanças e de encontrar formas positivas para lidar com problemas quotidianos. A subescala *gestão do stress* inclui a capacidade de manter a calma, de manter um bom nível de funcionamento em situações de pressão. A subescala *humor geral* relaciona-se com a capacidade para ser otimista, para ter uma visão positiva. A subescala *impressão positiva* está relacionada com a identificação de respostas dadas com o objetivo de criar uma impressão positiva de si. O instrumento inclui ainda uma subescala que mede a inconsistência da resposta, correspondendo, portanto, ao *índice de consistência*, designado para identificar respostas dadas ao acaso (Bar-On & Parker, 2000).

A cada uma das cinco primeiras subescalas referidas anteriormente, estão associadas 15 componentes distribuídas da seguinte forma:

**1. Intrapessoal:**

- a) Autoconsideração – capacidade de respeito e aceitação própria;
- b) Autoconsciência emocional – capacidade para ser consciente e compreender as próprias emoções;
- c) Assertividade – capacidade para expressar as suas emoções, pensamentos e crenças e defender os próprios direitos consistentemente de forma não destrutiva;
- d) Independência – capacidade para dirigir e controlar o próprio pensamento e conducta de forma a sentir-se livre e emocionalmente autónomo;
- e) Auto-actualização – capacidade para ter consciência do seu potencial.

**2. Interpessoal:**

- a) Empatia – Capacidade para entender e avaliar as emoções dos outros;
- b) Responsabilidade social – capacidade para ser o elemento construtivo e cooperativo de um determinado grupo;
- c) Relacionamento interpessoal – capacidade de estabelecimento e manutenção de relações com os outros de forma satisfatória.

### **3. Gestão do Stress:**

- a) Tolerância ao stress – capacidade para resistir a contrariedades sucessivas e a situação que provocam stress;
- b) Controlo do impulso – capacidade para resistir ou retardar um impulso.

### **4. Adaptabilidade:**

- a) Teste de realidade – capacidade para validar as próprias emoções e pensar de acordo com a realidade externa;
- b) Flexibilidade – capacidade para ajustar as próprias emoções, pensamentos e comportamentos às mudanças quotidianas;
- c) Resolução de problemas - capacidade para identificar, definir, gerar e implementar possíveis soluções para problemas de natureza intra e interpessoal.

### **5. Humor Geral:**

- a) Otimismo – capacidade para manter uma atitude positiva perante a vida;
- b) Felicidade – capacidade para se sentir feliz e satisfeito consigo, com os outros e com a vida no geral (Bar-On, 2006).

As respostas são dadas através da utilização de uma escala de Likert de quatro pontos em que “1 = Nunca” e “4= Sempre” (Bar-On & Parker, 2000).

O Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para jovens (BarOn EQ-i: YV) é um instrumento que apresenta rigorosos estudos de construção e boas propriedades psicométricas, tendo excelente fiabilidade e validade e oferece uma série de fatores, incluindo:

- Larga base normativa (N cerca de 10.000);
- Diferentes escalas de acordo com o género e idade;
- Escalas multidimensionais que avaliam características centrais da inteligência emocional;
- Escala de Impressão Positiva para identificar indivíduos que procuram transmitir uma impressão exageradamente positiva de si mesmos;

- Índice de Inconsistência designado para detetar estilos de resposta inconsistentes;
- Fácil aplicação e correção (Bar-On & Parker, 2000).

O modelo original do EQ-i:YV, relativamente às características psicométricas, apresenta um alfa de Cronbach de 0,89 na escala total e uma amplitude de 0,77 e 0,88 nas restantes escalas (Bar-On & Parker, 2004 como citado em Candeias et al., 2008). Em estudos portugueses este instrumento tem grande validade de constructo, comprovada através de uma análise fatorial onde a multidimensionalidade do questionário é demonstrada, apontando para cinco dimensões: *Adaptabilidade*, *Intrapessoal – Impressão Positiva*, *Interpessoal*, *Intrapessoal – Expressão Emocional* e *Gestão do Stress* (Candeias et al., 2008). Candeias e colaboradores (2008) obtiveram uma consistência interna de 0,87 na escala total, 0,86 para a subescala Adaptabilidade, 0,83 para a subescala Intrapessoal – Impressão Positiva, 0,81 para a subescala Interpessoal, 0,70 para a subescala Intrapessoal – Expressão Emocional e 0,69 para a subescala Gestão Emocional, o que sugere resultados bastante satisfatórios ao nível da consistência interna.

De uma forma geral, pode concluir-se que o Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para jovens (Bar-On EQ-i: YV) poderá representar um instrumento a ser englobado em processos de avaliação psicológica, constituindo assim uma opção válida no auxílio do diagnóstico de dificuldades e potencialidades das crianças em situações diversificadas do quotidiano social intra e interpessoal (Pires, Candeias et al., 2008). Isto significa que este inventário pode caracterizar-se como uma importante prova de avaliação psicológica de crianças em situações problemáticas relacionadas com as competências sócio-emocionais, com o objetivo de suportar a intervenção psicológica no âmbito do desenvolvimento de competências sócio-emocionais (Pires, Candeias et al., 2008).

#### **4.6 – Procedimento**

Para desenvolver este estudo foi, inicialmente, necessário proceder ao recrutamento dos sujeitos participantes, ou seja, a amostra. A referida amostra foi recolhida em duas instituições de atividades e tempos livres, uma pública e outra privada e em duas escolas de ensino básico, também do sector público. As quatro instituições pertencem à região de Leiria. A amostra foi constituída através do método amostral de conveniência, dada a proximidade da investigadora com as instituições. O

contacto foi estabelecido através de um pedido de autorização formal dirigido à direção de cada uma das instituições, no qual constava uma breve explicação do objetivo da investigação (Anexo I). Uma vez concedida esta autorização, procedeu-se à elaboração de consentimentos informados (Anexo II) para que os encarregados de educação das crianças tomassem conhecimento da investigação, aceitassem participar e autorizassem os seus educandos a participar.

Seguidamente, os professores e educadores foram informados relativamente aos objetivos e condições do estudo, tendo sido estabelecido com os mesmos as datas e os horários mais oportunos e adequados para a administração dos questionários às crianças, de forma a não prejudicar, na escola, a lecionação dos conteúdos programáticos das aulas e, nas instituições de atividades e tempos livres, as atividades anteriormente programadas. Após a obtenção das respetivas autorizações e consentimento de participação por parte dos pais, às crianças participantes nesta investigação foi-lhes pedido que respondessem ao Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: Versão para jovens (BarOn EQ-i: YV). O instrumento de avaliação supracitado foi aplicado oral e individualmente a cada criança, de forma a contribuir para uma melhor compreensão por parte da mesma relativamente ao que se pretendia da sua participação. Assim, os participantes do estudo contaram com a constante presença da investigadora, que deu as instruções iniciais, leu e explicou cada item do questionário, demonstrando-se disponível para esclarecer e dissipar as dúvidas que foram surgindo no decurso das aplicações. Cada aplicação teve uma duração média de 25 minutos.

Quanto aos pais das crianças, pai e mãe foram solicitados a responder à Escala de Coparentalidade de McHale, à qual foi anexada uma pequena ficha sobre dados sócio-demográficos. O instrumento de avaliação foi encaminhado para os pais a partir de cada professor e educador, tendo sido, após o seu preenchimento, recolhido nas instituições.

Foi referido aos participantes que o estudo com o qual colaboraram estava inserido no âmbito de uma dissertação de mestrado, a qual seria apresentada na Universidade de Évora. Os participantes do estudo, quer crianças, quer pais, aceitaram cooperar e fizeram-no de forma voluntária, estando cientes de que a qualquer momento poderiam proceder à sua interrupção e que os procedimentos desta investigação salvaguardariam a confidencialidade da sua identidade.

O tratamento dos dados foi efetuado através do software de análise estatística – Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 19.

Na presente investigação, foram utilizadas medidas de estatística descritiva, nomeadamente, a média e o desvio-padrão. Com o objetivo de saber quantos e quais fatores integram a Escala de Coparentalidade de McHale, por nós utilizada para avaliar a coparentalidade, assim como para que fosse possível identificar que itens se associavam a cada fator da referida escala, efetuou-se uma análise fatorial em componentes principais. Posteriormente, no decurso da análise das hipótese, recorreu-se a uma medida de associação, o coeficiente de correlação de *Pearson*, com o intuito de medir a intensidade de associação entre as variáveis em estudo (coparentalidade e competências sócio-emocionais), utilizaram-se ainda o teste *K-S* (*Kolmogorov-Smirnov*) para verificar a normalidade das distribuições das variáveis, o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, com o objetivo de determinar a existência ou não de diferenças entre variáveis, o teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* para analisar a existência ou não de diferenças entre variáveis que possuam mais de duas classes como é o caso das profissões e das habilitações literárias dos pais e o teste de comparação múltipla de *Tukey*, procedimento adotado para identificar os grupos responsáveis pelas diferenças.

## **CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados que em seguida se apresentam correspondem às análises estatísticas dos dados recolhidos, tendo sido estruturados de forma a dar resposta aos objetivos que orientam a presente investigação. A sua exposição encontra-se organizada conforme a sequência das hipóteses anteriormente formuladas:

**H1:** Existe relação entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais de crianças (entre os 7 e os 10 anos).

- a) Relações de coparentalidade equilibradas revelam na criança um ajustamento sócio-emocional positivo;
- b) Relações de coparentalidade marcadas por conflitos revelam problemas sócio-emocionais na criança.

**H2:** Existem diferenças entre pais e mães na perceção do tipo de relação de coparentalidade.

**H3:** Existem diferenças na coparentalidade em função do tipo de família (família nuclear e pais divorciados).

**H4:** Existem diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico (profissão e habilitações literárias dos pais).

**H5:** Existem diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança.

### **5.1 – Resultados**

#### **5.1.1 – Hipótese 1: Existe relação entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais de crianças (entre os 7 e os 10 anos).**

Para testar a Hipótese 1, ou seja, a relação entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais das crianças realizou-se uma correlação de *Pearson*, tendo sido fixado um nível de significância  $\alpha$  de 5% (0,05). Foram correlacionados os dois fatores correspondentes à coparentalidade (Integração Familiar/ Afetividade e Conflito/ Difamação) e as cinco subescalas referentes às competências sócio-emocionais (Adaptabilidade, Intrapessoal – Impressão Positiva, Interpessoal,



Intrapessoal – Expressão Emocional e Gestão do Stress). Na Tabela 11 são apresentados os valores do coeficiente de Pearson.

**Tabela 11: Teste de Correlação de Pearson entre a Coparentalidade e as Competências Sócio-Emocionais**

		Fator 1: Integração Familiar/Afetividade	Fator 2: Conflito/Difamação
Adaptabilidade	Pearson Correlation	<b>,216*</b>	-,101
	Sig. (2-tailed)	,013	,248
	N	132	132
Intrapessoal - Impressão Positiva	Pearson Correlation	-,052	-,073
	Sig. (2-tailed)	,554	,403
	N	132	132
Interpessoal	Pearson Correlation	,055	,137
	Sig. (2-tailed)	,529	,118
	N	132	132
Intrapessoal - Expressão Emocional	Pearson Correlation	,068	-,037
	Sig. (2-tailed)	,440	,674
	N	132	132
Gestão do Stress	Pearson Correlation	,005	-,054
	Sig. (2-tailed)	,953	,537
	N	132	132

\* Correlação é significativa a um nível de 0,05

Como é possível constatar através da Tabela 11, para o nível de significância de 5%, o fator Integração Familiar/ Afetividade referente à coparentalidade encontra-se positiva e significativamente correlacionado com a subescala Adaptabilidade das competências sócio-emocionais ( $r=0,216$ ;  $p < 0,05$ ). Relativamente às restantes variáveis em causa, os resultados obtidos remetem para a não existência de relação. Desta forma, a única relação existente é verificada entre a Integração Familiar/ Afetividade e a Adaptabilidade, existindo assim, relação entre a Coparentalidade e as Competências Sócio-Emocionais das crianças.

### 5.1.2 – Hipótese 2: Existem diferenças entre pais e mães na percepção do tipo de relação de coparentalidade.

Dada a necessidade de se verificar a normalidade das distribuições das variáveis, realizou-se o teste *K-S (Kolmogorov-Smirnov)*, considerando-se as seguintes hipóteses:

$H_0$ : Os Fatores seguem uma distribuição Normal.

$H_1$ : Os Fatores não seguem uma distribuição Normal.

Com a aplicação do teste *K-S (Kolmogorov-Smirnov)* aos fatores Integração Familiar/ Afetividade e Conflito/ Difamação, obtiveram-se os resultados que se encontram na Tabela 12.

**Tabela 12: Teste da Normalidade K-S para o fator Integração Familiar/ Afetividade e o fator Conflito/ Difamação**

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Fator 1: Integração Familiar/Afetividade	,126	132	,000	,912	132	,000
Fator 2: Conflito/Difamação	,121	132	,000	,958	132	,000

Através da tabela 12 é possível verificar que ambos os fatores (Integração Familiar/ Afetividade e Conflito/ Difamação) não apresentam uma distribuição normal, uma vez que  $p - value = 0,000 < \alpha = 0,05$ , rejeitando-se, portanto a hipótese nula  $H_0$ .

Desta forma utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney para determinar se existem diferenças entre pais e mães na percepção do tipo de relação de coparentalidade. Este teste representa uma alternativa ao teste t para duas amostras independentes que pode ser aplicada sempre que a variável quantitativa não apresenta uma distribuição Normal, como é o caso neste estudo. As hipóteses deste teste são iguais às do teste t para duas amostras independentes, bem como a avaliação dos resultados, isto é, quando existe uma significância no teste inferior a 0,05, estabelece-se que existe uma diferença associada às duas amostras, sendo necessário avaliar como esta se processa (Maroco, 2007).

Foram formuladas as hipóteses nula e alternativa:

**Hipótese nula  $H_0$ :** Não existem diferenças entre pais e mães na percepção do tipo de relação de coparentalidade.

**Hipótese alternativa  $H_1$ :** Existem diferenças entre pais e mães na percepção do tipo de relação de coparentalidade.

Na Tabela 13 encontram-se os resultados obtidos no Teste Mann-Whitney.

**Tabela 13: Teste Mann-Whitney para o fator Integração Familiar/ Afetividade e o fator Conflito/ Difamação\***

	Fator 1: Integração Familiar/Afetividade	Fator 2: Conflito/Difamação
Mann-Whitney U	2178,000	2178,000
Wilcoxon W	4389,000	4389,000
Z	,000	,000
Exact Sig. (2-tailed)	1,000	1,000

\* Variável: PAIMAE

Analisando os resultados expostos na Tabela 13, verifica-se que não existem diferenças significativas entre pais e mães no que diz respeito à percepção do tipo de relação de coparentalidade que estabelecem entre si, já que em ambos os fatores se obteve um  $p - value = 1,000 > \alpha = 0,05$ , o que significa que não se rejeita a hipótese nula  $H_0$ .

### **5.1.3 – Hipótese 3: Existem diferenças na coparentalidade em função do tipo de família (família nuclear e pais divorciados).**

Para estudar a existência ou não de diferenças na coparentalidade em função do tipo de família (família nuclear e pais divorciados), aplicou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney uma vez que, como anteriormente testado, os Fatores 1 e 2 (Integração familiar/ Afetividade e Conflito/ Difamação) não seguem uma distribuição normal. Foi fixado um nível de significância  $\alpha$  de 5% (0,05) e foram formuladas as hipóteses nula e alternativa:

**Hipótese nula  $H_0$ :** Não existem diferenças na coparentalidade em função do tipo de família (família nuclear e pais divorciados).

**Hipótese alternativa  $H_1$ :** Existem diferenças na coparentalidade em função do tipo de família (família nuclear e pais divorciados).

Os resultados encontram-se em seguida na Tabela 14.

**Tabela 14: Teste de Mann-Whitney para a variável estado civil \***

	Fator 1: Integração Familiar/Afetivi dade	Fator 2: Conflito/Difamação
Mann-Whitney U	43,000	101,000
Wilcoxon W	64,000	122,000
Z	-3,056	-1,762
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,038

\* Variável: EstadoCivil

Ao analisar os resultados apresentados na Tabela 14 verifica-se que existem diferenças significativas na coparentalidade em função do tipo de família (família nuclear e pais divorciados), já que em ambos os fatores obtivemos um  $p - value < \alpha=0,05$ . Desta forma rejeita-se a hipótese nula  $H_0$ , constatando-se a existência de diferenças na coparentalidade em função do tipo de família.

Encontradas as diferenças analisaram-se as médias encontradas no estado civil em cada um dos fatores correspondentes à coparentalidade. Os resultados encontram-se na Tabela 15.

**Tabela 15: Médias do estado civil em cada fator**

	EstadoCivil	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Fator 1: Integração	Casado	60	<b>35,78</b>	2147,00
Familiar/Afetividade	Divorciado	6	<b>10,67</b>	64,00
	Total	66		
Fator 2:	Casado	60	<b>34,82</b>	2089,00
Conflito/Difamação	Divorciado	6	<b>15,33</b>	122,00
	Total	66		

Verifica-se na Tabela 15 que os pais casados apresentam médias superiores de coparentalidade tanto no fator Integração familiar/ Afetividade ( $M=35,78$ ) como no fator Conflito/ Difamação ( $M=34,82$ ), comparativamente aos pais divorciados.

Constata-se ainda, em relação aos valores obtidos para os pais casados, que existe uma média ligeiramente superior de respostas que remetem para a Integração familiar/ Afetividade quando comparamos com a média obtida para o fator Conflito/ Difamação. Relativamente aos pais divorciados, os resultados mostram-nos que o fator Conflito/ Difamação tem uma média superior ( $M=15,33$ ) à do fator Integração Familiar/ Afetividade ( $M=10,67$ ).

#### **5.1.4 – Hipótese 4: Existem diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico (profissão e habilitações literárias dos pais).**

Para testar a hipótese 4, isto é, a existência de diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico (profissão e habilitações literárias dos pais), recorreu-se ao teste de Kruskal-Wallis como teste não paramétrico, alternativo à ANOVA. Fixou-se um nível de significância  $\alpha$  de 5% (0,05) e formularam-se as seguintes hipóteses:

**Hipótese nula  $H_0$ :** Não existem diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico (profissão e habilitações literárias dos pais).

**Hipótese alternativa  $H_1$ :** Existem diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico (profissão e habilitações literárias dos pais).

Na Tabela 16 encontram-se os resultados obtidos no teste de Kruskal-Wallis para a variável profissão e na Tabela 17 encontram-se os resultados obtidos no mesmo teste para a variável habilitações literárias dos pais.

**Tabela 16: Teste de Kruskal-Wallis para a variável profissão \***

	Fator 1: Integração Familiar/Afetivi dade	Fator 2: Conflito/Difam ação
Chi-Square	16,608	10,351
df	7	7
Asymp. Sig.	,020	,040

\*Variável: ProfissaoPM

**Tabela 17: Teste de Kruskal-Wallis para a variável habilitações literárias dos pais\***

	Fator 1: Integração Familiar/Afetivi dade	Fator 2: Conflito/Difamaç ão
Chi-Square	13,370	6,267
df	4	4
Asymp. Sig.	,010	,030

\* Variável: HabilitacoesPM

No que corresponde à profissão (Tabela 16), verifica-se que tanto na Integração familiar/ Afetividade como no Conflito/ Difamação o  $p - value < 0,05$ , o que significa a existência de diferenças na coparentalidade em função da profissão dos pais. Relativamente às habilitações literárias (Tabela 17) verifica-se um  $p - value < 0,05$  em ambos os fatores (Integração familiar/ Afetividade e Conflito/ Difamação), levando-nos a concluir que existem diferenças na coparentalidade em função das habilitações literárias dos pais.

Uma vez encontradas as diferenças, utilizou-se o teste de comparação múltipla de Tukey para se proceder à identificação dos grupos responsáveis pelas diferenças. Os resultados do teste de Tukey para a variável profissão encontram-se na Tabela 16.1 (Anexo VII).

Ao analisar a Tabela 16.1 verifica-se a existência de diferenças na coparentalidade no grupo que engloba os especialistas de profissões intelectuais e científicas e no grupo que reúne operários, artífices e trabalhadores similares, uma vez que o  $p - \text{value} < \alpha = 0,05$  neste dois grupos de profissões em ambos os fatores pertencentes à coparentalidade (Integração familiar/ Afetividade e Conflito/ Difamação). Dada a diferença de médias negativas ( $I-J < 0$ ) é possível concluir que o grupo correspondente a especialistas de profissões intelectuais e científicas apresenta uma média superior em ambos os fatores da coparentalidade quando comparado com o grupo de profissões onde se encontram os operários, artífices e trabalhadores similares. Isto significa que a relação de coparentalidade é mais visível em profissões pertencentes a quadros superiores, remetendo estes resultados para uma diferença na coparentalidade em função da profissão exercida pelos pais.

Em relação aos resultados obtidos no teste de Tukey para a variável habilitações literárias dos pais, encontram-se na Tabela 17.1 (Anexo VIII).

Os resultados presentes na Tabela 17.1 sugerem a existência de diferenças na coparentalidade em pais que possuem o 4.º ano do ensino básico e em pais que possuem um ensino superior, pois o  $p - \text{value} < 0,05$  em ambos os fatores da coparentalidade para estas habilitações literárias. Como se tem uma diferença de médias negativa ( $I-J < 0$ ), pode constatar-se que os pais com um grau elevado de instrução apresentam uma média superior em ambos os fatores da coparentalidade, comparativamente aos pais que possuem um nível inferior de escolaridade. Desta forma, pode concluir-se que a relação de coparentalidade é mais perceptível em pais que possuem um ensino superior, indicando uma diferença na coparentalidade em função das habilitações literárias dos pais.

#### **5.1.5 – Hipótese 5: Existem diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança.**

Para avaliar a existência de diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança realizou-se o teste Mann-Whitney, tendo sido fixado um nível de significância  $\alpha$  de 5% (0,05). Foram formuladas as hipóteses nula e alternativa:

**Hipótese nula  $H_0$ :** Não existem diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança.

**Hipótese alternativa  $H_1$ :** Existem diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança.

Na Tabela 18 encontram-se os resultados obtidos no teste de Mann-Whitney para a variável sexo da criança.

**Tabela 18: Teste de Mann-Whitney para a variável sexo da criança \***

	Fator 1: Integração Familiar/Afetivi dade	Fator 2: Conflito/Difamaç ão
Mann-Whitney U	1784,000	1764,000
Wilcoxon W	3495,000	3475,000
Z	-1,660	-1,752
Exact Sig. (2-tailed)	,098	,081

\* Variável: Sexo da criança

Analisando os resultados apresentados na Tabela 18 verifica-se que não existem diferenças em função do sexo da criança na relação de coparentalidade estabelecida pelos pais uma vez que se obteve nos dois fatores em questão um  $p - value > \alpha = 0,05$  (Integração Familiar/ Afetividade  $p - value = 0,098$ ; Conflito/ Difamação  $p - value = 0,081$ ). Desta forma, não se rejeita a hipótese nula  $H_0$  que corresponde à não existência de diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança.

## 5.2 – Discussão dos Resultados

Com o objetivo de sintetizar os resultados obtidos neste estudo e anteriormente expostos, procede-se a uma leitura integrativa e interpretativa dos resultados elaborada à luz da investigação anteriormente efetuada nesta área. A discussão dos resultados encontra-se apresentada seguindo as hipóteses orientadoras da presente investigação.

### 5.2.1 – Existe relação entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais de crianças.

Para a primeira hipótese colocada neste estudo previa-se que existisse uma relação entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais. Ou seja, prevíamos que existisse uma relação positiva entre o fator Integração Familiar/ Afetividade da coparentalidade e as cinco subescalas correspondentes às



competências sócio-emocionais (Adaptabilidade, Intrapessoal – Impressão Positiva, Interpessoal, Intrapessoal – Expressão Emocional e Gestão do Stress) e, em contrapartida prevíamos que existisse uma relação negativa entre o fator Conflito/ Difamação da escala de coparentalidade e as cinco subescalas pertencentes às competências sócio-emocionais. Esperávamos que quando as relações de coparentalidade estabelecidas pelos pais fossem pautadas pela Integração Familiar/ Afetividade as crianças apresentassem competências sócio-emocionais aumentadas, enquanto quando as relações de coparentalidade refletissem o Conflito/ Difamação, as competências sócio-emocionais apresentadas pelas crianças seriam diminuídas.

Os resultados obtidos para esta primeira hipótese sugerem que uma relação de coparentalidade mantida pelos pais baseada na Integração Familiar/ Afetividade se relaciona positivamente com a subescala Adaptabilidade pertencente às competências sócio-emocionais (ver Tabela 11). Neste sentido, os resultados indicam que uma coparentalidade positiva pautada pela Integração Familiar/ Afetividade se relaciona com a Adaptabilidade de competências sócio-emocionais. Isto é, parece que os comportamentos dos pais que procuram incluir o parceiro coparental na interação com as crianças, assim como a manifestação de afeto entre os pais e entre pais e filhos (Frascarolo et al., 2009) podem ser um elemento importante ao nível das competências sócio-emocionais das crianças, nomeadamente na Adaptabilidade.

Como anteriormente mencionado a Adaptabilidade engloba três subfactores: o teste de realidade, a flexibilidade e a resolução de problemas. O teste de realidade corresponde à capacidade de validar objetivamente os nossos sentimentos e pensamentos em função da realidade externa. Inclui a avaliação da correspondência entre o que é experimentado e o que realmente existe, envolvendo a procura de evidências objetivas que confirmem, justifiquem e suportem os sentimentos, percepções e pensamentos. Essencialmente, este subfactor da Adaptabilidade integra a capacidade de sintonizar com a situação imediata, procurando manter uma perspetiva correta, centra-se na objetividade, pragmatismo, na adequação da nossa percepção e na autenticidade das nossas ideias e pensamentos. Outro subfactor da Adaptabilidade é representado pela flexibilidade, que por sua vez se manifesta na capacidade de adaptar e ajustar os sentimentos, pensamentos e comportamentos a novas situações. Implica, portanto, a adaptação dos pensamentos, sentimentos e comportamentos a situações de mudança de condições, compreendendo a capacidade e ajustamento a circunstâncias desconhecidas e imprevisíveis. Usualmente, pessoas flexíveis tendem a ser ágeis, tolerantes e têm capacidade para reagir a mudanças sem rigidez. O último

subfactor desta subescala das competências sócio-emocionais, corresponde à resolução de problemas que se reflete na capacidade para resolver problemas de natureza intrapessoal e interpessoal. Por sua vez, a resolução de problemas implica identificar e definir problemas, gerar e implementar soluções potencialmente eficazes, processo que tem subjacente confiança e motivação. As pessoas com esta capacidade tendem a ser, geralmente, disciplinadas, metódicas e perseverantes quando abordam situações desafiantes (Bar-On, 2006).

Fundamentalmente os resultados obtidos parecem indicar que uma relação de coparentalidade que espelhe Integração familiar e Afetividade entre os seus elementos se relaciona com a capacidade das criança para identificar, definir, gerar e implementar possíveis soluções para resolver problemas sociais, para validar, diferenciar e ajustar as suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos quando as situações e condições se alteram (Bar-On, 2006).

Já em relação aos resultados que se esperavam entre o Conflito/ Difamação e as subescalas das competências sócio-emocionais, não foram encontrados. Contudo, de alguma forma, a nossa primeira hipótese foi corroborada, na medida em que existe relação entre a Integração Familiar/ Afetividade pertencente à coparentalidade e a Adaptabilidade referente às competências sócio-emocionais das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos.

Desta forma, os resultados obtidos parecem ir de encontro à literatura relacionada com este tema. Salienta-se que diversas investigações realizadas no âmbito da coparentalidade indicam que esta é um elemento determinante no desenvolvimento de competências sociais e emocionais das crianças (Feinberg et al., 2007; Schoppe et al., 2001). Neste contexto, estudos parecem sugerir que o estabelecimento de uma relação coparental pautada pela confiança mútua entre os pais tende a proporcionar um ambiente saudável para o desenvolvimento infantil (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999). No mesmo sentido, investigações demonstram que uma relação de coparentalidade baseada na cooperação entre os pais, revela na criança sentimentos de segurança (Talbot & McHale, 2004), assim como pode promover o seu desenvolvimento sócio-emocional (Schoppe et al., 2001). Desta forma, a coparentalidade caracterizada pela cooperação e coesão facilita a perceção de segurança emocional por parte da criança, associando-se à sua adaptação sócio-emocional (Feinberg et al., 2009). Relativamente à expressão de afeto entre os pais, um estudo demonstra a existência da sua relação com competências sociais e emocionais das crianças, refletindo-se na expressão de afeto da criança em contexto

familiar (Isley et al., 1999). Existem estudos que mostram que uma relação coparental funcional, para além de realizar tarefas relacionadas com o exercício da parentalidade, também transmite à criança o sentido de solidariedade, suporte e objetivos comuns (McHale, 1997). Quando os pais se encontram em interação com a criança, têm a oportunidade de fortalecer a experiência desta última, de uma aliança coparental positiva ou, pelo contrário, de produzir o efeito oposto, consoante se refira ao outro parceiro de coparentalidade de forma positiva ou depreciativa (Cowan & McHale, 1996). Assim, a comunicação entre a mãe e a criança sobre o pai ou entre o pai e a criança sobre a mãe, tem o potencial para consolidar aquilo que a criança aprende diretamente através das suas experiências com a equipa coparental constituída pelos pais (McHale, 1997).

Inversamente, estudos mostram que, contrariamente, ao estabelecimento de uma relação de coparentalidade pautada pela confiança mútua e a cooperação, uma coparentalidade conflituosa, pode provocar sentimentos de tensão (Talbot & McHale, 2004) e uma variedade de problemas comportamentais e emocionais nas crianças (McHale et al., 2004), como dificuldades na resolução de problemas sociais e de relacionamento com pares (Stright & Nietzel, 2003). Ainda neste contexto, investigações sugerem que quando nas relações de coparentalidade o apoio e a mutualidade se encontram diminuídos, as crianças manifestam relações problemáticas quando em interação com crianças da mesma idade (Frizzo et al., 2005). Do mesmo modo, a coparentalidade marcada por conflitos que, conseqüentemente, baixam os níveis de mutualidade e harmonia é predita da severidade de problemas de comportamento, como as dificuldades de relacionamento com pares em crianças no momento da entrada para a escola (McHale & Rasmussen, 1998).

Assim e de acordo com o que temos vindo a expor e com os resultados obtidos na primeira hipótese que orienta o presente estudo, as relações de coparentalidade pautadas pelo apoio, mutualidade, cooperação, integração familiar e pela afetividade, ou seja, relações de coparentalidade consistentes, equilibradas e positivas parecem ser preditas da adaptação social e emocional da criança. Contrariamente, as relações de coparentalidade em que são expressos níveis de conflito entre os pais, isto é, relações de coparentalidade enfraquecidas e negativas, parecem relacionar-se com diversas dificuldades emocionais e sociais demonstradas pelas crianças.

### **5.2.2 – Existem diferenças entre pais e mães na perceção do tipo de relação de coparentalidade.**

A segunda hipótese por nós colocada previa a existência de diferenças entre pais e mães no que respeita a percepção do tipo de relação de coparentalidade. Ou seja, com base nas fontes da literatura consultada que sustentam que o envolvimento e investimento paterno na relação de coparentalidade são distintos do envolvimento e investimento materno, e que tal situação pode ser preditiva de uma série de problemas nas crianças, esperava-se que as respostas dos pais não fossem ao encontro das respostas das mães.

Os resultados obtidos nesta segunda hipótese não sugerem a existência de diferenças entre pais e mães relativamente à percepção do tipo de relação de coparentalidade (verificar Tabela 13) e, desta forma, esta hipótese de investigação do nosso estudo não se confirma. Os resultados parecem indicar que os pais estão de acordo, tendo a mesma percepção em relação ao tipo de aliança de coparentalidade que desenvolvem. No mesmo sentido, encontram-se estudos que apontam para diferenças pouco significativas na coparentalidade entre pais e mães (Geiger, 1996 como citado em Deutsch, 2001), justificando estes resultados com a existência de casais, cuja transição para a parentalidade se refletiu numa organização mais equilibrada das tarefas exigidas no cuidado e educação dos filhos (Cowan & Cowan, 1992 como citado em Deutsch, 2001).

Estes resultados podem ainda ser o reflexo de um movimento de mudança, que tem vindo a ser cada vez mais evidenciado, no que respeita a divisão de papéis entre pais e mães relativamente à educação e criação dos filhos. Isto significa que, se anteriormente as responsabilidades e tarefas inerentes aos cuidados e à educação dos filhos eram vistas como obrigações exclusivamente das mães, a tendência atual é para que exista um papel cada vez mais ativo dos pais na criação e educação das crianças. Nesta perspetiva, existem investigações que indicam um nível satisfatório de concordância entre as respostas dos pais e das mães em relação à divisão de tarefas relacionadas com a educação dos filhos (Wagner et al., 2005). Para além do papel cada vez mais ativo dos pais, esta conclusão parece apontar ainda para a consciência por parte dos pais da importância da sua presença e papel na exigente tarefa de educar um filho.

Inversamente, os resultados por nós obtidos nesta hipótese parecem não ser corroborados por outros estudos anteriormente elaborados. No estudo de Abidin e Brunner (1995), os resultados apontam para diferenças na coparentalidade, na medida em que as mães parecem ter maior percepção da relação de coparentalidade. Existem estudos que demonstram distinções entre pais e mães relativamente à divisão do

trabalho relacionado com a criança. No estudo de Van Egeren (2004), os resultados indicam que os pais apresentam maior satisfação na coparentalidade, comparativamente às mães. A transição para a parentalidade pode refletir uma maior mudança para a vida da mãe, facto que pode ditar estas diferenças, ou seja, é a mãe que fica em casa a cuidar do bebé, é a mãe que amamenta e, possivelmente pelo facto de as mães associarem as experiências de coparentalidade apenas à divisão de tarefas domésticas (Van Egeren, 2004). Esta divergência entre pais e mães relativamente à satisfação da relação de coparentalidade pode também ter como base o facto de existirem estudos que demonstram que o envolvimento paterno, em famílias com crianças pequenas, se caracteriza pelo papel recreativo, enquanto o papel da mãe é o de cuidadora e educadora dos filhos (Yeung et al., 2001; Sifuentes & Bosa, 2010).

Realça-se ainda, dada a relação anteriormente encontrada entre a Integração Familiar/ Afetividade e a Adaptabilidade das competências sócio-emocionais das crianças, que a exposição a divergências significativas entre os pais, em termos de investimento na relação com a criança, pode estar associada a experiências de angústia, ansiedade e depressão na infância (Garber, 2004; McHale & Rasmussen, 1998; Katz & Low, 2004) e ao comportamento antissocial posteriormente, na adolescência (Feinberg et al., 2007).

### **5.2.3 – Existem diferenças na coparentalidade em função do tipo de família (família nuclear e pais divorciados).**

Com a formulação desta terceira hipótese prevíamos encontrar diferenças na coparentalidade entre pais que mantêm uma relação conjugal e pais divorciados. Os resultados que obtivemos sugerem a existência de diferenças na coparentalidade em função do tipo de família (ver Tabela 14). Especificamente, a existência da relação de coparentalidade é mais marcada no seio de famílias nucleares, ou seja, num contexto em que os pais mantêm uma relação conjugal comparativamente aos pais que se encontram divorciados. Dado a esta constatação, já que a relação de coparentalidade é mais perceptível em pais casados, a relação é marcada pelos dois polos, o que significa que esta relação é marcada tanto pela Integração familiar/ Afetividade como pelo Conflito/ Difamação. Contudo, os valores mostram-nos que é o fator Integração familiar/ Afetividade que prevalece na relação de coparentalidade estabelecida entre os pais que se encontram casados. Relativamente aos pais divorciados os resultados mostram-nos que, para além de não apresentarem tanta capacidade para desenvolver

e manter uma relação de coparentalidade como os pais que mantêm a sua relação conjugal, esta tende a ser mais caracterizada pelo Conflito/ Difamação que pela Integração familiar/ Afetividade. Isto parece significar que os pais divorciados expressam mais desacordos entre si e denigrem mais a imagem um do outro na presença da criança (Frascarolo et al., 2009).

A terceira hipótese do nosso estudo foi formulada com base em investigações que mostram que o tipo de estrutura familiar pode influenciar consistentemente a manutenção da relação de coparentalidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento sócio-emocional das crianças (Kreppner, 2000). Para além destas, existem outras que sugerem que a coparentalidade está relacionada com a qualidade da relação conjugal (Talbot & McHale, 2004; Frascarolo, 2004; Van Egeren, 2004; Morrill et al., 2010). O estudo levado a cabo por Talbot e McHale (2004) indica que o decréscimo na qualidade conjugal está relacionado com o aumento da coparentalidade negativa, sendo este facto visível em famílias em que os pais apresentam menos capacidade para adotar outros pontos de vista ou para ajustar o seu comportamento a mudanças no campo interpessoal. No entanto, estudos demonstram que existem casais que, independentemente, dos problemas conjugais, têm a capacidade para manter um bom relacionamento coparental (Cowan & McHale, 1996). Alguns traços de personalidade dos pais como a flexibilidade paterna e o autocontrolo materno, podem auxiliar, neutralizando o impacto negativo do declínio da qualidade conjugal na relação de coparentalidade (Talbot & McHale, 2004).

Outras investigações mostram-nos a existência da relação coparental para além do envolvimento conjugal dos pais (Schoppe et al., 2004). Transpondo esta conclusão para uma situação de divórcio entre os pais, momento que muitas vezes tende a ocorrer num contexto de emoções conflituosas e intensas, é fundamental que os pais tenham a capacidade para redefinirem os seus papéis. Ou seja, a adaptação dos pais ao divórcio e a tomada de consciência da sua identidade como par, exclusivamente, coparental, dita a qualidade da relação de coparentalidade pós-divórcio. Representando esta uma tarefa de grande exigência para os pais, por vezes pode ser bem-sucedida, no entanto, outras vezes, a dificuldade de um ou de ambos os pais na adaptação à nova situação, coloca em causa o trabalho conjunto de educar a criança.

Neste contexto, realça-se que o divórcio dos pais, pode refletir-se em experiências adversas para as crianças, uma vez que são expostas a variadas mudanças nas relações, funções e papéis familiares, mudanças, frequentemente, acompanhadas por um complexo conjunto de sentimentos, englobando o medo do

abandono, a imprevisibilidade, a falta de informação e comunicação por parte dos pais (Ramires, 2004). Muitas vezes, as crianças deprimem, apresentam comportamentos que envolvem agressividade, baixa responsabilidade social e experimentam um declínio no desempenho escolar (Hetherington, 1991; Hetherington & Stanley-Hagan, 1999). Estas dificuldades podem aumentar com o avançar da idade, no momento em que as crianças são confrontadas com a exigência das mudanças e tarefas desenvolvimentais, estando o divórcio dos pais e a dificuldade destes em manter uma relação de coparentalidade baseada no apoio e na mutualidade, muitas vezes associado ao aumento de problemas emocionais ao longo da vida (D'Onofrio et al., 2007). No mesmo sentido parecem apontar estudos que sugerem que perante a falta de apoio por parte do pai nas tarefas relativas ao cuidado e educação dos seus filhos, a mãe tende a transformar-se na principal responsável pela educação dos mesmos (Kreppner, 2000; Laftman, 2010). Esta situação poderá gerar algum stress na rotina diária da gestão familiar, podendo existir maior dificuldade por parte da mãe para controlar os seus filhos, traduzindo-se possivelmente num maior distanciamento entre mãe e filhos. A dificuldade manifestada pelos pais para manter uma relação de coparentalidade cordial pode refletir-se no desenvolvimento de mais comportamentos de agressividade nas crianças, quando comparadas com crianças pertencentes a famílias em que o pai e a mãe se encontram presentes e se esforçam conjuntamente em função do desenvolvimento saudável dos filhos (Kreppner, 2000).

Contudo, ressalva-se também, que os efeitos do divórcio não são necessariamente adversos para as crianças (Ramires, 2004), uma vez que o facto da relação conjugal terminar não implica a desagregação do subsistema parental (Hetherington & Kelly, 2002). A investigação mostra que as crianças adaptam-se melhor a um processo de divórcio se o conflito parental for mínimo ou contido e se a criança mantiver uma boa relação, preferencialmente, com ambos os pais (Emery et al., 2005). Assim, existe a possibilidade de as crianças cujos pais se encontrem divorciados, se tornarem indivíduos competentes com problemas comportamentais e emocionais reduzidos (Hetherington, 1989).

Desta forma, a capacidade do ex-casal para adotar novos limites relacionais, comunicacionais e comportamentais, encontra-se fortemente associada a um melhor ajustamento psicossocial dos pais mas, essencialmente dos filhos (Hetherington, 1993). Idealmente, os pais esforçam-se em conjunto para partilhar recursos, direitos, responsabilidades e apoiam-se mutuamente em benefício das crianças, contribuído para o seu funcionamento saudável e ajustado (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999).

Segundo o que expusemos e os resultados que obtivemos pode concluir-se que o tipo de família representa uma variável com impacto na relação de coparentalidade, relação que por sua vez pode apresentar repercussões adversas para as crianças. De acordo com os nossos resultados, os pais divorciados para além de manifestarem menos capacidade para estabelecerem uma relação de coparentalidade, esta tende a caracteriza-se mais pelo Conflito/ Difamação que pela Integração familiar/ Afetividade, comparativamente aos pais que mantêm uma relação conjugal. É premente que os pais, quer se encontrem divorciados ou pertençam a uma família nuclear, compreendam a importância da participação de ambos nas atividades relativas ao cuidado e à educação dos seus filhos e aprendam a delimitar novas regras, papéis e hábitos, para que possam responder adequadamente às necessidades desenvolvimentais dos seus elementos e contribuir para o funcionamento saudável dos mesmos.

#### **5.2.4 – Existem diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico (profissão e habilitações literárias dos pais).**

A investigação do nível sócio-económico e do seu impacto na coparentalidade, foi introduzida neste estudo com o intuito de melhor compreender as distinções da coparentalidade em função do nível sócio-económico. Os resultados que obtivemos sugerem a existência de diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico. Especificamente os nossos resultados sugerem a existência de diferenças na relação de coparentalidade em função da profissão e das habilitações literárias dos pais, particularmente, os resultados obtidos indicam que os pais que ocupam cargos profissionais mais elevados (especialistas de profissões intelectuais e científicas) e com um grau de escolaridade mais elevada (ensino superior) apresentam maior capacidade para desenvolver e manter uma relação de coparentalidade, quando comparados com os pais que ocupam cargos profissionais inferiores (operários, artífices e trabalhadores similares) e possuem um nível de escolaridade inferior (4.º ano do ensino básico). Estes resultados significam que os pais pertencentes a um nível sócio-económico mais elevado parecem ter maior capacidade para se esforçarem conjuntamente e investirem na relação de coparentalidade como forma de cuidar e educar dos filhos. Contrariamente, os pais pertencentes a um nível sócio-económico inferior parecem manifestar menos capacidade para manter e desenvolver essa mesma relação, delegando possivelmente, as tarefas exigidas nos cuidados e na educação da criança na outra figura parental.



A consideração do nível sócio-económico no nosso estudo deve-se ao facto de acreditarmos na sua relevância na vida familiar e, conseqüentemente no seu impacto na capacidade apresentada pelos pais para desenvolver e manter uma relação de coparentalidade. É sabido que a influência do meio físico e social em que a família está integrada pode ser determinante nas interações entre os pais (Parke, 2004) e, naturalmente no desenvolvimento dos filhos, existindo estudos que tentam perceber o impacto que os diferentes níveis sócio-económicos e as condições de vida que proporcionam têm nas relações entre os pais e no desenvolvimento dos filhos (Repetti, 1994; White & Rogers, 2000). Existem ainda outros estudos que nos remetem para o impacto do nível sócio-económico no desenvolvimento social e emocional das crianças. Por exemplo, um estudo sobre a percepção de crianças que cresceram em contextos de pobreza concluiu que as consequências sociais nestas crianças são as mais frequentes (Attree, 2004). As crianças pertencentes a um nível sócio-económico inferior apresentam um maior risco de vir a desenvolver problemas sócio-emocionais, pois são, com maior frequência expostas a situações de dificuldades familiares e a suporte social insuficiente, representando uma situação que pode afetar a estabilidade e o bom desenvolvimento das relações familiares e, inevitavelmente, o desenvolvimento infantil (Masten, 2001).

Contudo, não foram encontrados outros estudos que se debruçassem sobre a diferenciação da relação de coparentalidade em função do nível sócio-económico, como forma de corroborar o nosso. Resumidamente, é possível concluir através dos resultados obtidos nesta quarta hipótese, que o nível sócio-económico parece ser indicativo da capacidade manifestada pelos pais para desenvolver e manter uma relação de coparentalidade.

#### **5.2.5 – Existem diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança.**

A hipótese número cinco e última desta investigação previa a existência de diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança. Esperávamos encontrar distinções na relação de coparentalidade estabelecida entre os pais em função do sexo da criança. Contudo os nossos resultados sugerem que o sexo da criança é uma variável sem impacto na relação de coparentalidade (ver Tabela 18).

Esta hipótese foi formulada com base no facto de o sexo da criança representar um dos fatores que influenciam a coparentalidade (Feinberg, 2002). Dentro deste quadro, existem estudos que mostram que a relação entre a coparentalidade e o

relacionamento conjugal dos pais pode variar de acordo com o sexo da criança. Um estudo elaborado por McHale (1995) demonstra que na presença de um menino, no caso de problemas conjugais entre os pais, a relação coparental é marcada pela competição e pela agressão verbal, enquanto na presença de uma filha, o pai tende a retrair-se na relação. Salienta-se também que a existência de uma relação de coparentalidade caracterizada pela cooperação entre os pais para criar e educar os filhos, é considerada um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento harmonioso das crianças, especialmente das meninas (Yárnoz-Yaben, 2010).

Face aos resultados encontrados nesta última hipótese, ou seja, a não existência de diferenças na coparentalidade em função do sexo da criança e, à relação entre a coparentalidade e as competências sócio-emocionais das crianças, verificada nos resultados da primeira hipótese, o que poderá significar que a relação de coparentalidade desenvolvida pelos pais pode constituir um fator relevante para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais nas crianças, poder-se-á concluir que, provavelmente, também não se encontrariam diferenças na referida área de desenvolvimento em função do sexo da criança. Todavia, investigações apontam para a possibilidade de o sexo da criança estar diretamente relacionado com o desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais. De entre os exemplos destas investigações, salienta-se o estudo realizado por Mostow e colaboradores (2002) cujos resultados sugerem que as meninas parecem apresentar mais comportamentos pró-sociais quando comparadas com o sexo oposto. Contudo, os mesmos resultados não são encontrados relativamente ao sexo da criança e ao conhecimento emocional. No mesmo sentido parecem apontar ainda, as conclusões do estudo elaborado por Best e Williams (1996), ou seja, as meninas em idade pré-escolar parecem apresentar menos comportamentos de agressividade e de raiva, quando comparadas com os meninos que, por seu lado, tendem a apresentar níveis mais elevados de comportamentos de agressividade e competitividade.

A existência de diferenças no tipo de relação de coparentalidade em função do sexo da criança, bem como a existência de diferenças nas competências sócio-emocionais em função da mesma variável, não apresentam consistência segundo os resultados obtidos na última e na primeira hipótese por nós desenvolvidas e expressas neste estudo. Assim, a relação de coparentalidade e o desenvolvimento de competências sócio-emocionais parecem seguir os seus próprios caminhos sem que o sexo da criança tenha algum impacto, levando-nos a considerar que este fator não é preponderante para os pais, no que respeita o estabelecimento da relação de

coparentalidade, nem no desenvolvimento de competências sócio-emocionais durante a infância.

Como forma de concluir o que temos vindo a expor com base nos resultados que obtivemos nas nossas hipóteses de investigação, podemos afirmar a existência de uma relação entre a coparentalidade e o desenvolvimento sócio-emocional das crianças. Particularmente, verificou-se a existência de relação entre a coparentalidade caracterizada pela integração familiar e pela afetividade e o desenvolvimento de competências sócio-emocionais na criança, nomeadamente, no que diz respeito ao domínio da Adaptabilidade sócio-emocional, descrita como a capacidade para identificar, definir, gerar e implementar possíveis soluções para resolver problemas sociais e a capacidade para validar, diferenciar e ajustar emoções, pensamentos e comportamentos aquando da alteração das situações e condições. Assim, a existência de uma aliança de coparentalidade pautada pela integração familiar, afetividade, cooperação e mutualidade entre os pais, tendo em vista o bom funcionamento familiar pode revelar-se fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças, principalmente ao nível das competências sócio-emocionais.

Os resultados obtidos demonstram-nos também a existência de concordância entre as respostas dos pais e das mães, relativamente ao tipo de relação de coparentalidade por eles desenvolvida. Estes resultados podem ser reflexo do acordo entre os pais em relação à forma como cuidam e educam em conjunto os seus filhos, podendo representar a sua capacidade para organizar de forma equilibrada as tarefas inerentes ao cuidado e educação dos filhos, espelho da mudança do papel cada vez mais ativo do pai na criação e educação dos filhos.

Os resultados mostram-nos ainda distinções na coparentalidade em função do tipo de família, isto é, os pais que se encontram casados, que mantêm a sua relação conjugal parecem apresentar mais capacidade para manter uma relação de coparentalidade, comparativamente aos pais que se encontram divorciados. Para além disto, a relação de coparentalidade desenvolvida pelos pais que mantêm o casamento parece ser mais caracterizada pela integração familiar e pela afetividade, enquanto os pais que se encontram divorciados tendem a desenvolver uma relação de coparentalidade mais marcada pelo conflito e pela difamação.

Com este trabalho procurámos também perceber se existiam diferenças na coparentalidade em função do nível sócio-económico. Os resultados sugerem que o nível sócio-económico parece ser indicativo da capacidade dos pais para desenvolver uma relação de coparentalidade. Especificamente, os resultados indicam que os pais

pertencentes a níveis sócio-económicos mais elevados parecem manifestar mais capacidade para desenvolver uma relação de coparentalidade, comparativamente a pais provenientes de um nível sócio-económico inferior.

Por fim, tentámos ainda perceber se o sexo da criança poderia ser uma variável com impacto na relação de coparentalidade estabelecida pelos pais. Os resultados sugerem que o tipo de relação de coparentalidade desenvolvida pelos pais parece não apresentar distinções em função do sexo da criança.



## CONCLUSÃO

A família pode ser vista como a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual. No ambiente familiar, a criança pode pela primeira vez expressar-se como pessoa, aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteche, & Bornholdt, 1999), constituindo desta forma, uma importante base da sua vida social (Alarcão, 2002). No âmbito deste contexto surge o conceito de coparentalidade numa tentativa de potencializar uma visão mais holística da tríade familiar uma vez que este constructo inclui a tríade mãe-pai-filho (Schoppe et al., 2001), transcendendo as relações diádicas pai-filho e mãe-filho. Existem evidências de que a coparentalidade tem uma contribuição independente para o desenvolvimento e adaptação de criança para além da parentalidade, conduzindo a um avanço na compreensão do sistema familiar ao salientar a importância de relações harmoniosas e o seu impacto no desenvolvimento das crianças (Frizzo et al., 2005). Portanto, de uma forma genérica, a coparentalidade corresponde ao empreendimento realizado por dois adultos, neste caso os pais que trabalham em conjunto para criar e educar os filhos por quem partilham responsabilidades (McHale et al., 2004). Desta forma, a relação de coparentalidade representa o produto da interação entre da díade parental na orientação e satisfação das necessidades apresentadas pelas crianças (Lamela et al., 2010). Assim ao longo deste estudo e à semelhança do que apresentámos, a coparentalidade foi considerada como um processo diádico, na medida em que apenas os pais da criança, independente do seu estado civil, foram considerados como dupla coparental, ou seja, quaisquer outros adultos, membros da família ou atuais companheiros de cada um dos pais que, no nosso estudo se encontrassem em situação de divórcio, não foram ponderados no que respeita a avaliação da coparentalidade.

Existem estudos que comprovam que os percursos de desenvolvimento das crianças podem ser melhor explicados pela qualidade da relação de coparentalidade estabelecida pelos pais, representado portanto, um elemento determinante no desenvolvimento infantil, nomeadamente, no desenvolvimento de competências sócio-emocionais das crianças (Feinberg et al., 2007; Schoppe et al., 2001). Pareceu-nos pertinente, desta forma, constituir como objetivo principal desta investigação, a

compreensão da relação entre a coparentalidade e o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos.

No que concerne ao conceito de competências sócio-emocionais, este é um conceito que se encontra relacionado com a capacidade para compreender e trabalhar com as emoções, possibilitando que estas facilitem o pensamento (Mayer et al., 1990). Refletem competências relacionadas com a compreensão de si, dos outros, do relacionamento interpessoal, com a adaptação às solicitações do meio ambiente e com a gestão de emoções (Bar-On & Parker, 2000). Trata-se de um conceito intimamente associado aos conceitos de inteligência emocional e inteligência social (Mayer et al., 1990).

De uma forma geral, a inteligência emocional é percebida como um tipo de inteligência social que corresponde à capacidade de supervisionar e entender tanto as próprias emoções como as emoções dos outros, discriminar entre elas e usar a sua informação para guiar o pensamento e o comportamento de cada indivíduo (Mayer et al., 1990). Representa a capacidade para realizar raciocínios precisos, focalizados nas emoções e a capacidade de usar emoções e o conhecimento emocional para melhorar o pensamento (Mayer et al., 2008). A definição de inteligência emocional proposta por Bar-On e Parker (2000) parece seguir a mesma perspetiva, estes autores defendem que este constructo pertence a dimensões emocionais, sociais e individuais da inteligência, englobando aptidões relacionadas com a compreensão de si e dos outros, que por seu lado se relacionam com a gestão de emoções e com a adaptação às exigências inerentes ao meio em que o indivíduo se insere.

A inteligência social, por seu turno, segundo Thorndike (1920 como citado em Pires, Candeias et al., 2008) relaciona-se com a capacidade para compreender e conduzir o indivíduo a agir de forma sensata no relacionamento com outras pessoas. Para Greenspan (1981, como citado em Candeias & Almeida, 2005), a inteligência social integra um dos domínios da capacidade social, reunindo a sensibilidade social associada à capacidade para ler pistas sociais em situações interpessoais, subdividindo-se na capacidade para compreender os processos que integram a interação social. Resumidamente, é um constructo utilizado para designar a capacidade dos indivíduos para compreenderem as redes sociais em que estão inseridos e escolherem o comportamento que melhor permita a sua adaptação (Zirkel, 2000).

Por se tratar de uma área do desenvolvimento que a investigação nos mostra ser fundamental para se ser bem-sucedido em termos da concretização de objetivos individuais, sociais, quer sejam ao nível atual ou futuramente, por dela depender a integração absoluta na sociedade (Pires, Rebocho et al., 2008), por existirem estudos que sugerem que crianças social e emocionalmente competentes são mais felizes (Chamorro-Premuzic et al., 2007), são melhor aceites pelos pares (Mostow et al., 2002), têm melhor desempenho escolar, têm menos problemas comportamentais e resolvem melhor os conflitos (Pires, Candeias et al., 2008), tornou-se para nós imperativo questionar em que medida a coparentalidade está relacionada com esta área do desenvolvimento, o desenvolvimento sócio-emocional.

Como forma de avaliar a coparentalidade recorremos à Escala de Coparentalidade de McHale, a qual não se encontra aferida para a população portuguesa. Assim, foi também englobado como objetivo do nosso trabalho o estudo da validação estrutural e da consistência interna desta escala para uso restringido a este estudo. A ferramenta metodológica que empregámos para validar este instrumento de avaliação de coparentalidade foi uma análise fatorial conduzida na testagem do modelo teórico anteriormente definido por McHale (1997). Esta análise fatorial possibilitou-nos encontrar dois fatores (Integração familiar/ Afetividade e Conflito/ Difamação) que explicaram na sua totalidade uma variância de 61,83%, sendo que o fator Integração familiar/ Afetividade explicou 38,17% da variância total e o fator Conflito/ Difamação explicou 23,66%. Ao nível da consistência interna da escala utilizada, obtivemos igualmente valores satisfatórios que a atestam, o fator da Integração familiar/ Afetividade apresentou um valor de  $\alpha$  igual a 0,871 e o fator Conflito/ Difamação apresentou um valor de  $\alpha$  igual a 0,702.

Remetendo para os resultados obtidos na primeira hipótese que orientou este estudo, concluímos que uma relação de coparentalidade caracterizada pela integração familiar e pela afetividade, em que os pais procuram incluir-se mutuamente e se apoiam na interação com os filhos, assim como manifestam o afeto existente entre si e na relação com os filhos (McHale, 1997), parece estar relacionada com a capacidade destes últimos para identificar, definir, gerar e implementar de forma eficaz soluções possíveis para problemas sociais e para validar, diferenciar e ajustar as suas emoções, pensamentos e comportamentos, adaptando-se às mudanças quotidianas (Bar-On, 2006). Assim as crianças cujos pais mantenham uma relação coparental pautada pela integração familiar e pela afetividade, refletindo uma relação cooperante e harmoniosa, parecem ter maior perceção das suas emoções, têm maior capacidade



para resolver problemas sociais e maior facilidade para se ajustar aquando a alteração de condições e situações. Tipicamente, os indivíduos com elevada adaptabilidade, são flexíveis, realistas, eficazes e competentes na compreensão e na resolução adequada de situações problemáticas, o que significa que, geralmente, estes indivíduos apresentam capacidade para encontrar boas formas para lidar com as dificuldades quotidianas, compreendendo e resolvendo eficazmente vários problemas (Bar-On, 2006).

Concluiu-se então a existência de relação entre o fator Integração familiar/ Afetividade pertencente à coparentalidade e a subescala Adaptabilidade pertencente às competências sócio-emocionais. Contudo, não se verificaram quaisquer outras relações entre este e fator Conflito/ Difamação e outras subescalas das competências sócio-emocionais.

Relativamente ao estudo da nossa segunda hipótese mostrou-nos a existência de concordância entre pais e mães no que respeita o tipo de relação de coparentalidade que desenvolvem. Estes resultados parecem mostrar-nos o acordo entre os pais relativamente à forma como organizam o cuidado e educação dos seus filhos, uma vez que não foram encontradas diferenças na perceção do tipo de relação de coparentalidade entre pais e mães.

Remetendo para a nossa terceira conclusão e uma vez que a diluição do casamento não implica necessariamente a desagregação familiar (Hetherington & Kelly, 2002), sendo premente que os pais tenham a capacidade para estabelecer uma relação de coparentalidade funcional, tendo como objetivo o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos filhos, pareceu-nos pertinente avaliar também a coparentalidade em função do tipo de família, considerando para o efeito a coparentalidade em famílias nucleares, em que pai e mãe mantêm uma relação conjugal e num contexto em que os pais se encontram divorciados. Os resultados mostraram-nos diferenças na coparentalidade entre pais casados e pais divorciados. As diferenças que encontrámos prendem-se com o facto de os pais casados para além de parecerem apresentar mais capacidade para desenvolver e manter uma relação de coparentalidade, comparativamente, aos pais que se encontram divorciados, a relação coparental parece também ser mais caracterizada pela integração familiar e pela afetividade. Os pais divorciados, por seu turno, para além de parecerem apresentar maior dificuldade para estabelecer uma relação de coparentalidade em função do desenvolvimento saudável e harmonioso dos seus

filhos, como já expusemos anteriormente, quando desenvolvida, o conflito e a difamação parecem ser os elementos predominantes pelos quais regem esta relação.

Através destes resultados pode concluir-se que um processo de separação e divórcio, muitas vezes caracterizado como um momento de elevado *stress* de adaptação social e psicológica para todos os elementos da família (Hetherington, 1993), parece traduzir-se numa situação difícil de gerir, nublando a objetividade essencial para construir uma relação de coparentalidade mutuamente satisfatória, motivando a adaptação e desenvolvimento, tanto dos pais como, principalmente dos filhos. Assim, os resultados encontrados parecem ser significativos da dificuldade dos pais para tomarem consciência do seu papel como par coparental após um processo de divórcio, esforçando-se mutuamente para constituírem novos recursos interacionais e comunicacionais, tendo em vista a delimitação de novas regras e papéis, evitando o conflito entre ambos em benefício dos seus filhos.

Outra das conclusões a que chegámos com este estudo debate-se com o nível sócio-económico, parecendo mostrar-se como um indicador da capacidade dos pais para construir e manter uma relação de coparentalidade. Esta capacidade parece ser mais demonstrada por pais pertencentes a um nível sócio-económico mais elevado que em pais pertencentes a um nível sócio-económico inferior. O resultado que obtivemos parece revelar a importância desta variável na vida familiar, estando em consonância com outras investigações na medida em que o ambiente físico e social em que a família está integrada pode ser determinante nas interações que os pais desenvolvem entre si (Parke, 2004).

Finalmente, concluímos que aqui, a relação de coparentalidade parece seguir o seu próprio trajeto de desenvolvimento sem a influência do sexo da criança, uma vez que não foram encontradas diferenças na coparentalidade em função desta variável.

Relativamente às limitações deste estudo, a primeira com a qual nos deparámos prende-se com o facto de a Escala de Coparentalidade de McHale não se encontrar validada para a população portuguesa, fragilidade que procurámos colmatar com o estudo da validade estrutural e da consistência interna da escala, como de resto referimos anteriormente.

Outra das limitações que poderá ter conduzido ao enviesamento dos resultados obtidos pode estar representada no tamanho da amostra. Desde o início que se procurou integrar neste estudo uma amostra significativa, com um número total de sujeitos mais elevado que o utilizado na realidade. Contudo, ao longo do desenvolvimento deste trabalho fomos confrontados com o desaparecimento do

número de indivíduos por desistência e quando nos referimos à desistência de indivíduos, referimo-nos aos pais que sob algumas condições que não nos foram completamente alheias não procederam à devolução dos questionários. Desta forma, sem o questionário dos pais não existem questionários das crianças, logo não é possível avançar com o tratamento de dados referentes a estes indivíduos, ainda que tenhamos obtido informação relativamente às crianças.

Poderá encontrar-se na base destas desistências a falta de acompanhamento dos pais da nossa parte, isto é, a falta de acompanhamento direto aos pais no que respeita o esclarecimento de potenciais dúvidas aquando do preenchimento da escala de coparentalidade, poder-se-á ter constituído como um obstáculo levando à desistência da investigação. Neste sentido, poderia ter existido da nossa parte um acompanhamento e envolvimento superior no que concerne a avaliação da coparentalidade. Como forma de colmatar esta limitação, bem como de obter informação mais detalhada relativamente à relação de coparentalidade estabelecida entre os pais, com base nos modelos teóricos que apresentámos ao longo do segundo capítulo deste trabalho e que procuram conceptualizar a coparentalidade, poderia ter-se optado pela estruturação e aplicação de uma entrevista. Para além da informação referente à qualidade da relação de coparentalidade, poderia ainda ser recolhida informação relativa à experiência individual de cada pai e mãe no exercício da coparentalidade e de como essa experiência pode influenciar o envolvimento de cada um dos pais enquanto par coparental.

Pode ainda constar como limitação da presente investigação, o facto de se ter optado por aplicar oral e individualmente o questionário avaliativo das competências sócio-emocionais às crianças. Se por um lado, permitiu um acompanhamento individualizado de cada criança no momento da avaliação, favorecendo o estabelecimento da relação entre avaliador e avaliado e entre a criança e a situação de avaliação, tendo ainda sido possível esclarecer a criança em relação a todas as dúvidas que foram surgindo, por outro lado, pode ter funcionado como um catalisador de ansiedade, por norma acrescida em momentos de avaliação. Para além da ansiedade acrescida, a presença da investigadora com a atenção focada na criança e nas respostas da mesma, pode ter contribuído para a exacerbação das expectativas de sucessos e fracassos. Assim, a ansiedade sentida, as expectativas de sucessos e de fracassos, a necessidade de desejabilidade social, a motivação sentida para a realização dos questionários e as respostas dadas ao acaso, tanto nos questionários das crianças como nos dos pais, podem ter afetado os resultados deste estudo.

Independentemente dos obstáculos com que nos fomos deparando ao longo da elaboração do estudo empírico, encontrámos também algumas dificuldades na construção e desenvolvimento do estudo teórico, nomeadamente, no capítulo I dada a confusão e dificuldade, que no nosso entender, se verifica na literatura científica no que concerne ao conceito de competências sócio-emocionais cuja definição parece encontrar-se ainda pouco sólida.

Considerando a primeira limitação por nós referida, isto é, o facto da Escala de Coparentalidade de McHale não se encontrar validada para a população portuguesa, sugere-se que estudos futuros se debrucem sobre a sua aferição. De acordo com a nossa perspetiva, a Escala de Coparentalidade de McHale promove a discussão sobre a família, avaliando, para além do lado negativo da coparentalidade, ou seja, o conflito e a competição, avalia também o lado positivo como o apoio mútuo entre os pais e a sua propensão para promover a unidade familiar. Representa uma escala que pode revelar-se útil não apenas em termos de investigação, mas igualmente, do ponto de vista clínico para avaliar os recursos de um casal ou de uma família, avaliando o nível de conflito ou de integração familiar e afetividade, remetendo para a harmonia, podendo servir de base para o desenvolvimento de melhorias e reajustes desejados pelos companheiros coparentais, repercutindo-se em efeitos benéficos não só para a relação coparental que pai e mãe estabelecem mas, essencialmente, para o contexto familiar e consequentemente, para o desenvolvimento ajustado dos filhos.

Reportando-nos às conclusões a que chegámos na terceira hipótese deste estudo, isto é, à existência de diferenças na relação de coparentalidade entre pais casados e pais divorciados, parece-nos oportuna a sugestão de estudos futuros que dediquem a sua atenção às relações conjugais e ao estabelecimento da relação de coparentalidade, com a finalidade de melhor explorar e compreender as implicações que a qualidade do relacionamento conjugal pode ter na qualidade da relação de coparentalidade. Seria ainda interessante a implementação de programas que fomentassem a relação de coparentalidade. Ou seja, que se focasse na melhoria de capacidades coparentais, contribuindo para um melhor conhecimento dos pais como pares coparentais, alertando para o impacto da sua capacidade como par coparental e das suas práticas coparentais no desenvolvimento das suas crianças. Pensamos que a implementação deste tipo de programas seria tão produtivo tanto quando aplicado a pais divorciados, como a pais que mantêm a sua relação conjugal.

O exercício da coparentalidade poderia também ser analisado, em estudos futuros, considerando a orientação sexual dos pais. Seria interessante perceber se e

em que medida a relação de coparentalidade pode variar de acordo com a orientação sexual dos parceiros coparentais.

Seria igualmente pertinente que investigações futuras se debruçassem sobre a relação entre a coparentalidade e os traços de personalidade de cada um dos pais, não deixando cair em esquecimento que esta relação é feita, pelo menos, entre duas pessoas distintas e que, possivelmente, alguma influência terão as suas características individuais no desenvolvimento e manutenção da relação de coparentalidade que, por sua vez como já constatámos, parece ser fundamental para o desenvolvimento saudável e harmonioso das crianças, nomeadamente no que se refere às competências sócio-emocionais como de resto já nos referimos e debruçámos anteriormente.

Sugere-se ainda que investigações futuras procurem explorar a existência de divergências na relação de coparentalidade desenvolvida pelos pais em função dos filhos e sobre as possíveis implicações que as discrepâncias na relação de coparentalidade entre um filho e outro podem ter no desenvolvimento sócio-emocional de um e de outro filho. Fundamentalmente, sugere-se que estudos posteriores debatam sobre questões como: Será que a relação de coparentalidade estabelecida entre os pais varia em função dos filhos?; Que implicações trarão estas diferenças na coparentalidade para o desenvolvimento sócio-emocional das crianças?; Se os pais são os mesmos porque existirão diferenças no tipo de relação de coparentalidade que desenvolvem em função de um e de outro filho?; Que fatores estarão implicados e contribuem para as diferenças no estabelecimento da coparentalidade em função dos filhos?; Que características dos pais e das crianças poderão contribuir para a existência de diferenças na relação de coparentalidade?; Serão características do contexto social em que a família está integrada? No fundo, estas questões remetem-nos para a temática dos pais que distinguem entre filhos e para as implicações que estas distinções podem ter no desenvolvimento e na vida de uma pessoa.

Relativamente à quarta hipótese desta investigação, considera-se que o estudo da coparentalidade em função do nível sócio-económico poderia ser enriquecido, com uma amostra na qual as discrepâncias a este nível fossem superiores, já que a amostra integrante desta investigação pertence, predominantemente, a uma classe social média. De acordo com a nossa opinião, seria igualmente interessante estudar o exercício da coparentalidade em diferentes etnias, em que as disparidades ao nível dos recursos, comportamento, cultura e organização estão bem evidenciadas.

Neste estudo introduziu-se unicamente o sexo como característica da criança como possível variável com impacto na coparentalidade, conclusão que não se verificou. Seguindo este quadro, talvez se revelasse pertinente o desenvolvimento de estudos posteriores que explorassem o impacto de outras características das crianças, nomeadamente a idade e os traços de personalidade, na relação de coparentalidade estabelecida pelos pais.

Por fim, estudos futuros podem ainda enriquecer este ao dar mais relevância às competências sócio-emocionais. Assim, a exploração de como se desenvolvem as competências sócio-emocionais em função de determinadas características da criança (idade, sexo, traços de personalidade, contexto social, etc.), poderia representar uma mais-valia ao destacar a importância desta área do desenvolvimento infantil na adaptação e integração absoluta e ajustada na sociedade.

Independentemente das limitações e dos obstáculos encontrados no decurso desta investigação, considera-se que a mesma pode representar um modesto contributo para a clarificação do constructo da coparentalidade e da sua influência no desenvolvimento infantil, principalmente numa área tão importante como as competências sócio-emocionais preponderantes para o ajustamento e adaptação ao meio e à sociedade ao longo de toda a vida, permitindo a construção de um caminho para o bem-estar psicológico e social dos indivíduos. Pensamos ainda que esta investigação pode apresentar alguma relevância em termos práticos ao auxiliar na compreensão de algumas dinâmicas familiares através da introdução da avaliação da relação de coparentalidade em processos psicoterapêuticos, possibilitando melhorias e reajustes na referida relação, que por sua vez se refletirão em benefícios tanto para os parceiros coparentais como, essencialmente para o desenvolvimento dos filhos.

Particularmente, com o desenvolvimento do presente estudo procurou-se contribuir de alguma forma para a investigação e para a prática clínica com famílias, ao ampliar as evidências associadas à relação entre a coparentalidade e o desenvolvimento de competências sócio-emocionais das crianças, de forma a constituir novos fundamentos para uma intervenção adequada que minimize os aspetos invariavelmente negativos subjacentes a uma coparentalidade enfraquecida.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abib, J. (2001). Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 107-117.
- Abidin, R. & Brunner, J. (1995). Development of a parenting alliance inventory. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 24(1), 31-40.
- Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. (2002). As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. *Paidéia*, 12(23), 5-17.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (3.<sup>a</sup> Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.<sup>a</sup> Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L., Guisande, M., & Ferreira, A. (2009). *Inteligência: perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. In: Guilhardi, H. *Sobre Comportamento e Cognição*. São Paulo: ESEtec.
- Andersson, B. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- Attree, P. (2004). Growing up in disadvantage: a systematic review of the qualitative evidence. *Child: Care, Health and Development*, 30(6), 679-689.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In G. Smith, & A. Hitt. *Great minds in management* (9-35). Oxford University Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl.), 13-25.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *The emotional intelligence inventory: Youth Version*. New York: Multi-Health Systems.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.



- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Belsky, J., Crnic, K., & Gable, S. (1995). The determinants of coparenting in families with toddler boys: spousal differences and daily hassles. *Child Development*, 66, 629-642.
- Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1996). Coparenting, parenting and early emotional development. *Child Development*, 74, 45-55.
- Best, D., & Williams, J. (1996). Sex, gender, and culture. In J. Berry & M. Segall, *Handbook of cross-cultural psychology social behavior and applications*. Cambridge: Cambridge University.
- Brazelton, T., & Cramer, B. (2004). *A relação mais precoce: os pais, os bebés e a interacção precoce* (4.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Terramar.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen, G. Elder, & K. Luscher (Eds.). *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (619-647). Washington: American Psychological Association.
- Bueno, J., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 279-291.
- Campbell, S., Shaw, D., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488.
- Candeias, A. (2007). Inteligência social: um constructo dinâmico necessário para compreender a complexidade da inteligência. In A. Candeias, & L. Almeida (Ed.). *Inteligência Humana* (51-72). Coimbra: Quarteto.
- Candeias, A., & Almeida, L. (2005). Competência social: a sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9), 359-378.
- Candeias, A., Franco, G., Pires, H., Rebocho, M., Charrua, M., Barahona, H., Matos, O., Pires, E., Leal, F. Dias, C. & Mira, I. (2008). Assessment of social and emotional intelligence – A study with Portuguese gifted and non gifted children. In T. Yasmin (Ed). *Future Minds and Creativity*. Paris: The International Center for Innovation in Education. (CD-ROM).

- Candeias, A., & Nunes, F. (2007). Competência humana: questões acerca da sua natureza. In A. Candeias, & L. Almeida (Ed.). *Inteligência Humana* (333-342). Coimbra: Quarteto.
- Carlson, M., McLanahan, S., & Brooks-Gunn, J. (2008). Coparenting and nonresident fathers' involvement with young children after a nonmaternal birth. *Demography*, 45(2), 461-488.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A., (2007). The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 1633-1639.
- Cowan, P., & McHale, J. (1996). Coparenting in a family context: emerging achievements, current dilemmas and future directions. *Child Development*, 74, 93-106.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davies, P., & Cummings, E. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387-411.
- Deutsch, F. (2001). Equally Shared Parenting. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 25-28.
- D' Onofrio, B., Turkheimer, E., Emery, R., Maes, H., Silberg, J., & Eaves, L. (2007). A children of twins study of parental divorce and offspring psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 667-6675.
- East, P., & Rook, K. (1992). Compensatory patterns of support among children's peer relationships: A test using school friend, nonschool friends and siblings. *Developmental Psychology*, 28(1), 163-172.
- Emery, R., Otto, R., & O' Donohue, W. (2005). A critical assessment of child custody evaluations. *American Psychological Society*, 6(1), 1-30.
- Feinberg, M. (2002). Coparenting and the transition to parenthood: a framework for prevention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 173-195.
- Feinberg, M., Kan, M., & Goslin, M. (2009). Enhancing coparenting, parenting, and child self-regulation: effects of family foundations 1 year after birth. *Prev Sci*, 10, 276-285.

- Feinberg, M., Kan, M., & Hetherington, M. (2007). The longitudinal influence of coparenting conflict on parental negativity and adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 69, 687-702.
- Fivaz-Depeursinge, E., Lopes, F., Python, M., & Favez, N. (2009). Coparenting and toddler's interactive styles in family coalitions. *Family Process*, 48(4), 500-516.
- Franco, M. (2007). Inteligência emocional: modelos, instrumentos de avaliação e limites. In A. Candeias & L. Almeida (Ed.). *Inteligência Humana* (73-96). Coimbra: Quarteto.
- Frascarolo, F. (2004). Paternal involvement in child caregiving and infant sociability. *Infant Mental Health Journal*, 25(6), 509-521.
- Frascarolo, F., Dimitrova, N., Zimmermann, G., Favez, N., Kuersten-Hogan, R., Baker, J., & McHale, J. (2009). *Présentation de l'adaptation française de «l'échelle de coparentage» de McHale pour familles avec jeunes enfants. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 57(3), 221-226.
- Frizzo, G., Kreutz, C., Schmidt, C., Piccinini, C., & Bosa, C. (2005). O conceito de coparentalidade e suas implicações para a pesquisa e para a clínica. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15(3), 84-94.
- Gable, S., Belsky, J., & Crnic, K. (1992). Marriage, parenting and child development: Progress and prospects. *Journal of Family Psychology*, 5(3-4), 276-294.
- Garber, B. (2004). Directed coparenting intervention: conducting child-centered interventions in parallel with highly conflicted coparents. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(1), 55-64.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21<sup>st</sup> century*. New York: Basic Books.
- Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2009). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi.
- Griffa, M., & Moreno, J. (2001). *Chaves para a psicologia do desenvolvimento: vida pré-natal, etapas da infância*. São Paulo: Editora Paulinas.
- Harden, K., Turkheimer, E., Emery, R., Slutske, W., D' Onofrio, B., Heath, A., & Martin, N. (2007). Marital conflict and conduct problems in children of twins. *Child Development*, 78(1), 1-18.

- Hetherington, E. (1989). Coping with family transitions: Winners, losers and survivors. *Child Development*, 60(1), 1-14.
- Hetherington, E. (1991). Presidential address: families, lies, and videotapes. *Journal of Research on Adolescence*, 1(4), 323-348.
- Hetherington, E. (1993). An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 7(1), 1-18.
- Hetherington, E., & Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York: Norton & Co.
- Hetherington, E., & Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 129-140.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Isley, S., O'Neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, 35(2), 547-560.
- Katz, L., & Low, S. (2004). Marital violence, coparenting, and family-level processes in relation to children's adjustment. *Journal of Family Psychology*, 18(2), 372-382.
- Katz, L., & Woodin, E. (2002). Hostility, hostile detachment and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development*, 73(2), 636-651.
- Kreppner, K. (2000). The child and family: interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.
- Laftman, S. (2010). Family structure and children's living conditions: A comparative study of 24 countries. *Child Ind Res*, 3, 127-147.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Development Psychology*, 40, 979-992.
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences*, 43, 1185-1197.
- Lamela, D., Costa, R., & Figueiredo, B. (2010). Modelos teóricos das relações coparentais: revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 205-216.

- Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Lundberg, M., Perris, C., Schlette, P., & Adolfsson, R. (2000). Intergenerational transmission of perceived parenting. *Personality and Individual Difference*, 28(5), 865-877.
- Maccoby, E., Depner, C., & Mnookin, R. (1990). Coparenting in the second year after divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 141-155.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). «Socialization in the context of the family: parent-child interaction». In Heterington, E. *Mussen Manual of Child Psychology*. New York: Wiley
- Margolin, G., Godis, E., & Jonh, R. (2001). Coparenting: a link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of the Family Psychology*, 15(1), 3-21.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Mayer, J. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- Mayer, J., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Orgs.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence meets standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298
- McCoy, J., Brody, G., & Stoneman, Z. (1994). A longitudinal analysis of sibling relationships as mediators of the link between family processes and youths' best friendships. *Family Relations*, 43(4), 400-408.

- McHale, J. (1995). Coparenting and triadic interactions during infancy: the roles of marital distress and child gender. *Development Psychological*, 31(6), 985-996.
- McHale, J. (1997). Overt and covert coparenting processes in the family. *Family Process*, 36(2), 183-201.
- McHale, J., Kuersten, R., & Lauretti, A. (1996). New directions in the study of family-level dynamics during infancy and early childhood. *Child Development*, 74, 5-26.
- McHale, J., Kuersten, R., & Rao, N. (2004). Growing points for coparenting theory and research. *Journal of Adult Development*, 11(3), 221-234.
- McHale, J., & Rasmussen, J. (1998). Coparental and family group-level dynamics during infancy: early family functioning during preschool. *Development and Psychopathology*, 10(1), 39-59.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mize, J., & Pettit, G. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationships style and children's peer competence: is the medium the message? *Child Development*, 68(2), 312-332.
- Morrill, M., Hines, D., Mahmood, S. & Córdova, J. (2010). Pathways between marriage and parenting for wives and husbands: the role of coparenting. *Family Process*, 49(1), 59-73.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N., & Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in Higher Education: the seminar Methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523-533.
- Parke, R. (2004). Development in the family. *Annual Rev. Psychology*, 55, 365-399.
- Pereda, S., & Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de estudos Ramón Areces.
- Pires, H., Candeias, A., Franco, G., Rebocho, M., Barahona, H., Charrua, M., Oliveira, M. (2008). BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn IQE): Estudos portugueses com crianças dos 7 aos 11 anos e seus pais. In: *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Vol. XIII (Machado, C. et al., Orgs.), Braga: Psiquilíbrios (CD-ROM).
- Pires, H., Rebocho, M., Candeias, A., Franco, G., Charrua, M., Barahona, H., Matos, O., Pires, E., Leal, F., & Mira, I. (2008). Parents' perception about socio-

- emotional competences in Portuguese gifted children. In T. Yasmin (Ed.). *Future Minds and Creativity*. Paris: The International Centre for Innovation in Education. (CD-ROM).
- Rabello, E., & Passos, J. *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Recuperado em 18 Abril, 2011, de <http://www.josesilveira.com>
- Ramires, V. (2004). As transições familiares: a perspectiva de crianças e pré-adolescentes. *Psicologia em estudo*, 9(2), 183-193.
- Repetti, R. (1994). Short-term and long-term processes linking perceived job stressors to father-child interactions. *Social Development*, 3(1), 1-15.
- Russell, G., & Finnie, V. (1990). Preschool children's social status and maternal instruction to assist group entry. *Development Psychology*, 26(4), 603-611.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: The social construction of the concept. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sampaio, D., & Gameiro, J. (1985). *Terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schoppe, S., Mangelsdorf, S., & Frosch, C. (2001). Coparenting, family process and family structure: implications for preschoolers externalizing behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 526-545.
- Schoppe, S., Mangelsdorf, S., Frosch, C., & McHale, J. (2004). Associations between coparenting and marital behavior from infancy to the preschool years. *Journal of Family Psychology*, 18(1), 194-207.
- Sifuentes, M., & Bosa, C. (2010). Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 477-485.
- Smith, C., & Lazarus, R. (1990). Emotion and adaptation. In L. Pervin (Ed.). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Somary, K., & Emery, R. (1991). Emocional Anger and Grief in Divorce Mediation. *Mediation quarterly*, 8(3), 185-197.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stright, A., & Neitzel, C. (2003). Beyond parenting: coparenting and children's classroom adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 27(1), 31-40.

- Talbot, J. & McHale, J. (2004). Individual parental adjustment moderates the relationship between marital and coparenting quality. *Journal of Adult Development*, 11(3), 191-205.
- Van Egeren, L. (2004). The development of the coparenting relationship over the transition to parenthood. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 453-477.
- Van Egeren, L. & Hawkins, D. (2004). Coming to terms with coparenting: implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11(3), 165-178.
- Veríssimo, M., & Santos, A. (2008). Desenvolvimento social: algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica*, 3(21), 389-394.
- Volling, B., McElwain, N., & Miller, A. (2002). Emotional regulation in context: the jealousy complex between young siblings and its relations with child and family characteristics. *Child Development*, 73(2), 581-600.
- Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C., & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 181-186.
- Wagner, A., Ribeiro, L., Arteché, A., & Bornholdt, E. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.
- White, L., & Rogers, S. (2000). Economic circumstances and family outcomes: a review of the 1990's. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1035-1051.
- Yárnoz-Yaben, S. (2010). Hacia la coparentalidad post-divorcio: percepción del apoyo de la ex pareja en progenitores divorciados españoles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2), 295-307.
- Yeung, W., Sandberg, J., Davis-Kean, P., & Hofferth, S. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 136-154.
- Zirkel, S. (2000). Social intelligence: the development and maintenance of purposive behavior. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.





# **ANEXOS**

## **ANEXO I – PEDIDO FORMAL DE AUTORIZAÇÃO**

**Exmo. Senhor Diretor/ Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de  
Escolas ...**

Lara Sofia Sousa Azinheiro, Licenciada em Psicologia pela Universidade de Évora, a concluir o Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, vem por este meio solicitar a autorização de Vossa Excelência para que a Escola Básica do 1.º Ciclo de Carvide colabore num estudo integrado no âmbito da sua dissertação de mestrado a ser orientada pela Prof. Dr.ª Heldermerina Pires da Universidade de Évora.

A investigação tem como objetivo perceber em que medida se relacionam a coparentalidade e o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças com idades compreendidas entre os 7 e 10 anos.

A coparentalidade é definida como um empreendimento realizado por dois adultos que atuam conjuntamente para educar uma criança, pela qual partilham responsabilidades (McHale et al., 2002, cit. por Talbot & McHale, 2004). É um conceito que conduz a um avanço na compreensão da família ao destacar a importância de relações harmoniosas e os seus efeitos no desenvolvimento da criança (Frizzo et al., 2005) sendo, nomeadamente, um indicador do ajustamento sócio-emocional das crianças. As competências sócio-emocionais, por seu lado, estão relacionadas com a compreensão de si próprio e dos outros, assim como com o relacionamento com outras pessoas, a adaptação às solicitações do meio e a gestão de emoções (BarOn, & Parker, 2000).

Para a concretização do estudo será necessária a utilização de dois questionários, sendo que um se destina a crianças a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico e outro aos respetivos pais. As provas a aplicar serão a Escala de Coparentalidade de McHale e o Inventário de Quociente Emocional (BarOn IQE), ambas de fácil e rápida aplicação. Conjuntamente será passada uma pequena ficha relativa aos dados sócio-demográficos das crianças e seus pais.

Salvaguarda-se que a investigação em causa não representará nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo. Todos os dados serão confidenciais, não sendo portanto divulgada a identidade dos sujeitos participantes.

A participação no estudo será efetuada mediante a assinatura de termo de consentimento dos pais das crianças, no qual constará o título, os objetivos, os

procedimentos do estudo, a salvaguarda pelos direitos de confidencialidade e de cessação da participação a qualquer momento.

Junto remetemos os contactos da mestranda e da Professora orientadora.

Com os melhores cumprimentos,

Lara Azinheiro

## **ANEXO II – Consentimento informado**

### **Consentimento Informado**

Lara Sofia Sousa Azinheiro, Licenciada em Psicologia pela Universidade de Évora, a concluir o Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, vem por este meio solicitar a participação de vossa excelência, requerendo igualmente que autorize o seu filho/ a sua filha a participar num estudo integrado no âmbito da sua dissertação de mestrado.

Este estudo tem como objetivo perceber em que medida se relacionam a coparentalidade e o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico.

Serão utilizados dois questionários, sendo que um se destina aos pais e outro às crianças, de simples e rápida aplicação, nos quais terão apenas de responder aos itens que constituem o questionário.

Os procedimentos desta investigação não resultarão em nenhum dano físico ou psicológico aos participantes, ficando salvaguardada a identidade de todos os participantes.

A participação não implicará nenhum custo financeiro e será voluntária, pelo que poderá proceder à sua interrupção se assim o desejar, em qualquer momento.

Tendo recebido as devidas informações e estando ciente dos objetivos da investigação participo e autorizo o meu filho/ a minha filha a participar no estudo anteriormente referido.

Assinatura do Investigador

---

Assinatura do participante

---

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO III – QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

### Questionário Sócio-Demográfico

Data de Preenchimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### A Criança

1. Nome (1.º e inicial do apelido) \_\_\_\_\_
2. Idade \_\_\_\_\_ anos
3. Sexo: 1. Masculino      2. Feminino
4. Escola \_\_\_\_\_
5. Ano Escolar \_\_\_\_\_

#### Os Pais

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos
2. Sexo: 1. Masculino      2. Feminino
3. Naturalidade: \_\_\_\_\_
4. Distrito: \_\_\_\_\_
5. Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_
6. Profissão/ Situação Laboral: \_\_\_\_\_
7. Estado Civil: 1. Casado(a)  
2. Divorciado(a) / Separado(a)
8. Número de Filhos: \_\_\_\_\_
9. Idade dos Filhos: \_\_\_\_\_
10. Sexo dos Filhos: \_\_\_\_\_

## ANEXO IV – ESCALA DE COPARENTALIDADE DE MCHALE: VERSÃO FRANCESA (Frascarolo et al., 2009)

<b>ECHELLE DE CO-PARENTAGE<sup>1</sup></b>  <b>Adaptation française</b>	Famille n° : ..... Age de l'enfant : ..... Date : ..... Rempli par: <input type="checkbox"/> Mère <input type="checkbox"/> Père
---	--

Ce questionnaire concerne le rôle de parent que vous partagez avec votre partenaire. Merci de penser aux dernières semaines et d'indiquer, en moyenne, combien de fois vous vous êtes comporté(e) comme décrit dans les pages suivantes. Les petits schémas sont là pour vous aider à visualiser les scénarios décrits. Si vous avez plusieurs enfants, merci de vous souvenir que vous décrivez les comportements de co-parentage qui concernent exclusivement votre enfant âgé(e) de..... ans.

### **Partie 1. Vous et votre conjoint(e) ensemble**

La première série de questions concerne des situations où vous et votre conjoint(e) sont physiquement présents ensemble avec votre enfant. (Par exemple vous êtes les 3 ensemble dans la même pièce, vous voyagez ensemble en voiture, vous faites vos courses ensemble, etc.). Ne considérez que les fois où vous êtes vraiment en compagnie de votre conjoint (même si cela ne signifie que quelques heures par semaine). Ne considérez pas les moments où vous vous occupez de votre enfant pendant que votre conjoint(e) est occupé(e) ailleurs dans la maison.

Question préliminaire :

Veillez s'il vous plaît estimer le nombre d'heures que vous passez les trois ensemble, vraiment en compagnie les uns des autres.

En moyenne, nous sommes physiquement ensemble dans la même pièce ou le même espace..... heures / semaine.

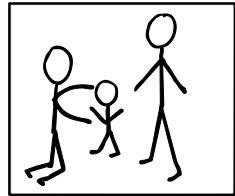


## A. Signes d'affection et de complicité

Combien de fois, dans une semaine « normale », habituelle, (quand vous êtes les 3 ensemble) :

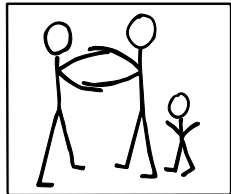
1) Montrez-vous votre affection physiquement à votre enfant (prendre dans les bras, embrasser, toucher...) ?

	1	2	3	4	5	6	7
	Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes les 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois pas heure)

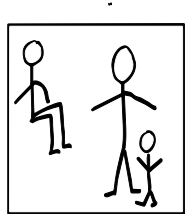


2) Montrez-vous votre affection physiquement à votre conjoint(e) (prendre dans les bras, embrasser, toucher...) ?

	1	2	3	4	5	6	7
	Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes les 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois pas heure)



3) Dites-vous intentionnellement ou faites-vous quelque chose pour inviter, encourager ou promouvoir un échange affectueux ou agréable entre votre conjoint(e) et votre enfant. (Par exemple : « va montrer à Maman ce que tu as dessiné » ou « Je pense que Papa aimerait bien aussi jouer à ce jeu. »)



1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes les 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois pas heure)

## B. La discipline dans votre famille

4) Dans quel pourcentage de temps vous et votre conjoint(e) êtes d'accord quant à ce que votre enfant devrait ou ne devrait pas être autorisé à faire ? Nous sommes d'accord.....% du temps. (Merci d'utiliser une échelle allant de 0%, signifiant que vous n'êtes jamais d'accord, à 100%, signifiant que vous êtes toujours d'accord.)

5) En général, dans quel pourcentage de temps êtes-vous celui ou celle qui fait la discipline ? Je suis celui/celle qui fait la discipline dans.....% du temps (de 0% signifiant jamais à 100% signifiant toujours).

6) A peu près combien de fois, dans une journée typique, ordinaire, votre enfant enfonce-il/elle les règles d'une façon qui requiert votre intervention, en paroles ou en actes, ou l'intervention de votre conjoint(e) ? (Entourer d'un cercle la réponse choisie ci-dessous)

1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-25	>25
fois par jour			fois par jour			fois par jour			fois par jour		

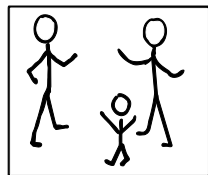
7) Dans une semaine typique, combien de fois êtes-vous en désaccord, vous et votre conjoint(e), quant au comportement de votre enfant). Nous avons à peu près .....désaccords à propos de notre enfant dans une semaine typique.

8) A peu près combien de fois, dans une semaine typique, vous arrive-t-il, s'il y a lieu, vous et votre conjoint(e) de discuter ensemble de la discipline concernant votre enfant ? Nous parlons de discipline environ.....fois par semaine.

### C. Divergences d'opinion avec votre conjoint(e)

Combien de fois, dans une semaine typique (quand vous êtes tous les trois ensemble) :

9) Intervenez-vous quand vous voyez votre conjoint s'y prendre mal dans une situation avec votre enfant ?



1  
Absolument  
jamais

2  
Très très  
rarement  
(je ne peux me  
souvenir que  
d'une ou deux  
fois)

3  
Pas très  
fréquemment,  
mais de temps  
en temps  
(une fois toutes  
les 1 ou 2 mois)

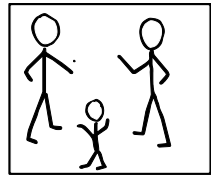
4  
Assez  
fréquemment  
(peut-être une  
fois par  
semaine)

5  
Plutôt  
fréquemment  
(3 à 4 fois par  
semaine)

6  
Très  
fréquemment  
(1 à 2 fois par  
jour)

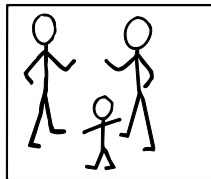
7  
Presque  
constamment  
(1 à 2 fois pas  
heure)

10) Vous trouvez-vous avec votre conjoint(e) dans un échange assez tendu ou même sarcastique relatif à un problème concernant votre enfant, en présence sa présence (par exemple, « elle doit apprendre à faire ça toute seule », « je ne veux pas qu'elle aille là-bas » ou encore « il est trop jeune pour comprendre ça ».) ?



1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes les 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois pas heure)

11) Vous disputez-vous avec votre conjoint(e) à propos de quelque chose que votre enfant a fait, cela en sa présence ?



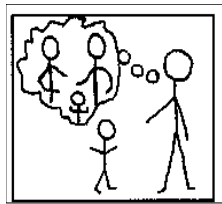
1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes les 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois pas heure)

#### **Partie D. Vous et votre enfant seul(e)s**

Maintenant nous vous demandons de prendre un tout autre point de vue. Les prochaines questions ne concernent pas les moments où toute la famille est ensemble. Ces questions concernent les moments où vous êtes seul(e) avec votre enfant (à la maison, dans la chambre de votre enfant, dehors, en voiture, en train de faire des courses ou au parc) et pendant que votre conjoint n'est pas présent, ni physiquement proche.

Combien de fois, dans une semaine typique :

12) Dites-vous quelque chose à votre enfant à propos de votre cellule familiale ? (Par exemple : on fera ça tous ensemble, maman, papa et toi)



1  
Absolument  
jamais

2  
Très très  
rarement  
(je ne peux me  
souvenir que  
d'une ou deux  
fois)

3  
Pas très  
fréquemment,  
mais de temps  
en temps  
(une fois toutes  
les 1 ou 2 mois)

4  
Assez  
fréquemment  
(peut-être une  
fois par  
semaine)

5  
Plutôt  
fréquemment  
(3 à 4 fois par  
semaine)

6  
Très  
fréquemment  
(1 à 2 fois par  
jour)

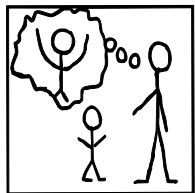
7  
Presque  
constamment  
(1 à 2 fois pas  
heure)

13) Dites-vous quelque chose qui rehausse l'image que votre enfant a de votre conjoint(e) ? (Par exemple : « Ton papa t'aime vraiment très fort », ou « ta maman est si fière de toi ».)



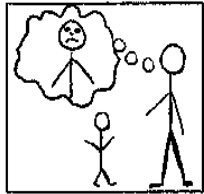
1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes les 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois pas heure)

14) Dites-vous quelque chose qui introduit votre conjoint(e) absent dans votre conversation de façon positive ? (Par exemple : « Je parie que papa aimerait vraiment voir ça » ou « Maman aime beaucoup ce genre de fleurs ».)



1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes les 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois pas heure)

15) Faites-vous des commentaires à propos de votre conjoint(e) qui peuvent créer des sentiments plutôt négatifs dans l'esprit de votre enfant ? (Par exemple : « Tu ferais mieux de ne pas faire ça, papa serait furieux » ou « Arrange-toi pour que maman ne te voie pas faire ça »)



1  
Absolument  
jamais

2  
Très très  
rarement  
(je ne peux me  
souvenir que  
d'une ou deux  
fois)

3  
Pas très  
fréquemment,  
mais de temps  
en temps  
(une fois toutes  
les 1 ou 2 mois)

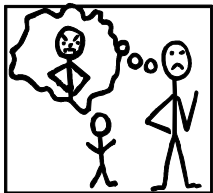
4  
Assez  
fréquemment  
(peut-être une  
fois par  
semaine)

5  
Plutôt  
fréquemment  
(3 à 4 fois par  
semaine)

6  
Très  
fréquemment  
(1 à 2 fois par  
jour)

7  
Presque  
constamment  
(1 à 2 fois pas  
heure)

16) Vous trouvez-vous en train de dire à votre enfant quelque chose de franchement négatif ou dénigrant à propos de votre conjoint(e) ?



1  
Absolument  
jamais

2  
Très très  
rarement  
(je ne peux me  
souvenir que  
d'une ou deux  
fois)

3  
Pas très  
fréquemment,  
mais de temps  
en temps  
(une fois toutes  
les 1 ou 2 mois)

4  
Assez  
fréquemment  
(peut-être une  
fois par  
semaine)

5  
Plutôt  
fréquemment  
(3 à 4 fois par  
semaine)

6  
Très  
fréquemment  
(1 à 2 fois par  
jour)

7  
Presque  
constamment  
(1 à 2 fois pas  
heure)

**ANEXO V - ESCALA DE COPARENTALIDADE DE MCHALE: TRADUÇÃO PORTUGUESA** (Pires & Azinheiro, 2011 adaptado de Frascarolo et al., 2009)

<b>Escala de Coparentalidade</b>	Família n.º	.....
	Idade da criança	.....
	Data	.....
	Preenchido por	<input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Pai
	Casado <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/>	

Este questionário diz respeito ao papel parental que partilha com o seu/ a sua cónjuge/ ex-cónjuge. Pedimos que pense nas últimas semanas e indique, em média, quantas vezes apresentaram os comportamentos descritos nas páginas seguintes. Os esquemas presentes funcionam como auxiliares para a visualização dos cenários descritos.

Se tem vários filhos, por favor, descreva o comportamento de coparentalidade que se refere, exclusivamente, ao seu/ à sua filho(a) de.....anos.



---

### **Parte 1. Cônjuges/ Ex-cônjuges em conjunto**

O primeiro conjunto de questões diz respeito às situações em que você, o seu/ a sua cônjuge/ ex-cônjuge e o seu/ a sua filho(a) estão fisicamente presentes (por exemplo: estão os três no mesmo espaço, viajam juntos de carro, vão às compras, etc.). Considere apenas os momentos em que realmente está na companhia do seu/ da sua cônjuge/ ex-cônjuge (mesmo que isso signifique apenas algumas horas por semana). Não considere momentos em que o seu/ a sua cônjuge/ ex-cônjuge está ausente.

#### **Questão preliminar:**

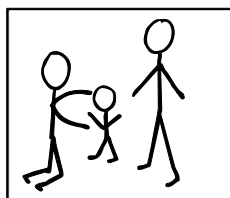
Por favor, estime o número de horas que passam os três juntos, realmente na companhia uns dos outros.

Em média, estamos juntos fisicamente no mesmo espaço ..... horas/ semana.

### A. Sinais de afeto e cumplicidade

Quantas vezes, numa semana “normal”, é habitual (quando estão os três em conjunto):

1) Mostrar o seu afeto para com o seu / a sua filho(a) fisicamente (abraço, beijo, toque...)?



1  
Nunca

2  
Raramente  
(Recordo-me  
apenas 1 ou 2  
vezes)

3  
Ocasionalmente  
(Uma vez a cada  
1 ou 2 meses)

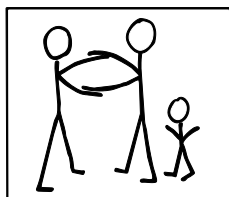
4  
Suficientemente  
(Talvez 1 vez  
por semana)

5  
Frequentemente  
(3 a 4 vezes por  
semana)

6  
Muito  
frequentemente  
(1 a 2 vezes por  
dia)

7  
Constantemente  
(1 a 2 vezes por  
hora)

2) Mostrar o seu afeto para com o seu/ a sua c njuge/ ex-c njuge fisicamente (abra o, beijo, toque...)?



1  
Nunca

2  
Raramente  
(Recordo-me  
apenas 1 ou 2  
vezes)

3  
Ocasionalmente  
(Uma vez a cada  
1 ou 2 meses)

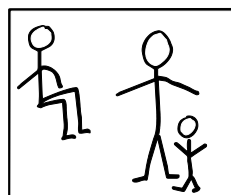
4  
Suficientemente  
(Talvez 1 vez  
por semana)

5  
Frequentemente  
(3 a 4 vezes por  
semana)

6  
Muito  
frequentemente  
(1 a 2 vezes por  
dia)

7  
Constantemente  
(1 a 2 vezes por  
hora)

- 3) Dizer ou fazer alguma coisa intencionalmente para incentivar ou promover a troca de afeto entre o seu/ a sua c njuge/ ex-c njuge e o seu/ a sua filho(a) (por exemplo: “Vai mostrar   mãe o que desenhaste” ou “Acho que o pai gostaria de jogar este jogo”).



1 Nunca	2 Raramente (Recordo-me apenas 1 ou 2 vezes)	3 Ocasionalmente (Uma vez a cada 1 ou 2 meses)	4 Suficientemente (Talvez 1 vez por semana)	5 Frequentemente (3 a 4 vezes por semana)	6 Muito frequentemente (1 a 2 vezes por dia)	7 Constantemente (1 a 2 vezes por hora)
------------	--	--	---	---	--	---

**B. Disciplina na sua família**

- 4) Qual a percentagem de tempo em que está de acordo com o seu/ a sua c njuge/ ex-c njuge em relação ao que devem ou não devem autorizar que o vosso /a vossa filho(a) faça? Estamos de acordo .....% do tempo. Utilize uma escala que varie entre 0% e 100% (em que 0% significa, nunca estão de acordo e 100%, estão sempre de acordo).
- 5) Na generalidade, qual é a percentagem de tempo em que é o único responsável pela disciplina? Sou responsável pela disciplina .....% do tempo (0%, significa nunca a 100%, significa sempre).
- 6) Quantas vezes, num dia t pico, o vosso/ a vossa filho(a) enfrenta as regras de uma forma que requeira a sua intervenção ou a intervenção do seu/ da sua c njuge/ ex-c njuge, através de palavras ou atos? (Assinale com um círculo a resposta escolhida)

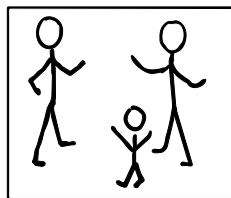
1-2 3-4 5-6 7-8 9-10 11-12 13-14 15-16 17-18 19-20 21-25 >25

- 1) Numa semana típica, quantas vezes discorda com o seu/ a sua c njuge/ ex-c njuge sobre o comportamento do seu/ da sua filho(a)? Temos cerca de ..... desacordos numa semana típica.
- 2) Aproximadamente, quantas vezes numa semana típica discutem a disciplina do vosso/ da vossa filho(a)? Conversamos sobre disciplina.....vezes por semana.

**C. Divergência de opinião entre cônjuges/ Ex-cônjuges**

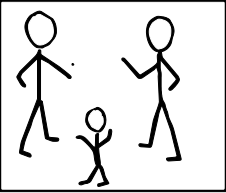
Quantas vezes, numa semana típica (quando estão os três em conjunto):

- 9) Interveio ao observar que o seu/ a sua c njuge/ ex-c njuge foi incorreto numa situação com o seu/ a sua filho(a)?

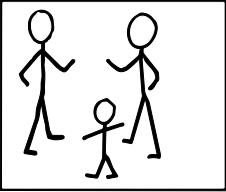


1 Nunca	2 Raramente (Recordo-me apenas 1 ou 2 vezes)	3 Ocasionalmente (Uma vez a cada 1 ou 2 meses)	4 Suficientemente (Talvez 1 vez por semana)	5 Frequentemente (3 a 4 vezes por semana)	6 Muito frequentemente (1 a 2 vezes por dia)	7 Constantemente (1 a 2 vezes por hora)
------------	--	--	---	---	--	---

10) Se encontra numa situação de discussão bastante tensa ou até mesmo sarcástica originada por um problema relacionado com o vosso(a) filho(a) (por exemplo, “ele/ ela tem de aprender a fazer isto sozinho(a)”, “eu não quero que ele/ ela vá” ou “ ele/ ela é demasiado pequeno/ pequena para compreendê-lo”)?

	1 Nunca	2 Raramente (Recordo-me apenas 1 ou 2 vezes)	3 Ocasionalmente (Uma vez a cada 1 ou 2 meses)	4 Suficientemente (Talvez 1 vez por semana)	5 Frequentemente (3 a 4 vezes por semana)	6 Muito frequentemente (1 a 2 vezes por dia)	7 Constantemente (1 a 2 vezes por hora)
---	------------	--	--	---	---	--	---

11) Discute com o seu/ a sua c njuge/ ex-c njuge sobre algo que o vosso(a) filho(a) tenha feito

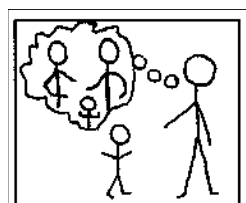
	1 Nunca	2 Raramente (Recordo-me apenas 1 ou 2 vezes)	3 Ocasionalmente (Uma vez a cada 1 ou 2 meses)	4 Suficientemente (Talvez 1 vez por semana)	5 Frequentemente (3 a 4 vezes por semana)	6 Muito frequentemente (1 a 2 vezes por dia)	7 Constantemente (1 a 2 vezes por hora)
---	------------	--	--	---	---	--	---

### C. Quando se encontra sozinho(a) com o seu/ a sua filho(a)

Agora é pedido que tenha uma opinião diferente. As questões que se seguem não se referem a momentos em que a família está toda junta. Estas questões dizem respeito a momentos em que se encontra sozinho(a) com o seu/ a sua filho(a) (em casa, no quarto do seu/ da sua filho(a), ao ar livre, no carro, etc.). Momentos em que o seu/ a sua cônjuge/ ex-cônjuge não está presente fisicamente.

Quantas vezes, numa semana típica:

12) Diz algo ao seu/ à sua filho(a) sobre o seu agregado familiar? (Por exemplo, “Vamos fazer isto todos juntos, a mãe, o pai e tu”)



1  
Nunca

2  
Raramente  
(Recordo-me apenas 1 ou 2 vezes)

3  
Ocasionalmente  
(Uma vez a cada 1 ou 2 meses)

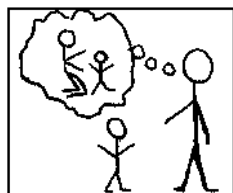
4  
Suficientemente  
(Talvez 1 vez por semana)

5  
Frequentemente  
(3 a 4 vezes por semana)

6  
Muito frequentemente  
(1 a 2 vezes por dia)

7  
Constantemente  
(1 a 2 vezes por hora)

13) Diz algo que melhore a imagem que o seu/ a sua filho(a) tem do seu/ da sua cônjuge/ ex-cônjuge? (Por exemplo, “O pai gosta muito de ti” ou “A mãe está muito orgulhosa de ti”)



1  
Nunca

2  
Raramente  
(Recordo-me apenas 1 ou 2 vezes)

3  
Ocasionalmente  
(Uma vez a cada 1 ou 2 meses)

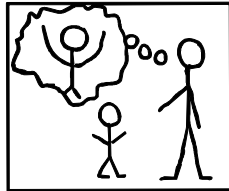
4  
Suficientemente  
(Talvez 1 vez por semana)

5  
Frequentemente  
(3 a 4 vezes por semana)

6  
Muito frequentemente  
(1 a 2 vezes por dia)

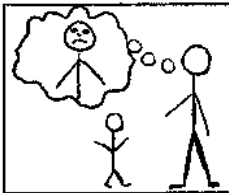
7  
Constantemente  
(1 a 2 vezes por hora)

14) Diz algo que introduza o seu/ a sua c njuge/ ex-c njuge ausente na conversa, de uma forma positiva? (Por exemplo, “A mãe gosta muito deste tipo de flores” ou “Aposto que o pai gostaria muito de ver isso”)



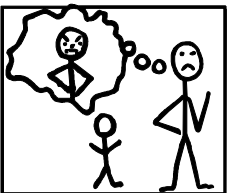
1 Nunca	2 Raramente (Recordo-me apenas 1 ou 2 vezes)	3 Ocasionalmente (Uma vez a cada 1 ou 2 meses)	4 Suficientemente (Talvez 1 vez por semana)	5 Frequentemente (3 a 4 vezes por semana)	6 Muito frequentemente (1 a 2 vezes por dia)	7 Constantemente (1 a 2 vezes por hora)
------------	--	--	---	---	--	---

15) Faz um comentário sobre o seu/ a sua c njuge/ ex-c njuge, que pode gerar sentimentos negativos no seu/ na sua filho(a)? (Por exemplo, “  melhor não fazeres isso, o pai vai ficar furioso” ou “A mãe não vai gostar nada de te ver fazer isso”)



1 Nunca	2 Raramente (Recordo-me apenas 1 ou 2 vezes)	3 Ocasionalmente (Uma vez a cada 1 ou 2 meses)	4 Suficientemente (Talvez 1 vez por semana)	5 Frequentemente (3 a 4 vezes por semana)	6 Muito frequentemente (1 a 2 vezes por dia)	7 Constantemente (1 a 2 vezes por hora)
------------	--	--	---	---	--	---

16) Diz algo ao seu/   sua filho(a) claramente negativo ou depreciativo sobre o seu/ a sua c njuge/ ex-c njuge?



1 Nunca	2 Raramente (Recordo-me apenas 1 ou 2 vezes)	3 Ocasionalmente (Uma vez a cada 1 ou 2 meses)	4 Suficientemente (Talvez 1 vez por semana)	5 Frequentemente (3 a 4 vezes por semana)	6 Muito frequentemente (1 a 2 vezes por dia)	7 Constantemente (1 a 2 vezes por hora)
------------	--	--	---	---	--	---

**ANEXO VI - TABELA 1: Dados Descritivos da Amostra Inquirida**

		N	%
Idade da Criança	7	15	22,7%
	8	36	54,5%
	9	13	19,7%
	10	2	3,0%
Sexo da Criança	Masculino	29	43,9%
	Feminino	37	56,1%
Idade Pai/Mãe	26	1	,8%
	28	1	,8%
	30	2	1,5%
	31	1	,8%
	32	1	,8%
	33	4	3,0%
	34	6	4,5%
	35	5	3,8%
	36	7	5,3%
	37	8	6,1%
	38	14	10,6%
	39	13	9,8%
	40	17	12,9%
	41	7	5,3%
	42	13	9,8%
	43	12	9,1%
	44	7	5,3%
	45	2	1,5%
	46	4	3,0%
	47	2	1,5%
Habilitações Pai/Mãe	48	1	,8%
	49	1	,8%
	50	3	2,3%
	Basico4	13	9,8%
	Basico6	23	17,4%
	Basico9	26	19,7%
Profissão Pai/Mãe	Secundário	34	25,8%
	BacLinM	36	27,3%
	G1	10	7,6%
	G2	18	13,6%
	G3	12	9,1%



	G4	21	15,9%
	G5	15	11,4%
	G7	28	21,2%
	G8	8	6,1%
	G9	20	15,2%
Estado Civil	Casado	60	90,9%
	Divorciado	6	9,1%
Número De Filhos	1	20	30,3%
	2	38	57,6%
	3	8	12,1%

**ANEXO VII - TABELA 16.1: Teste de Tukey para a Variável Profissão**

Dependent Variable	(I) Profissao	(J) Profissao	Mean		Sig.	95% Confidence Interval	
			Difference (I-J)	Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
Fator 1: Integração Familiar/Afetividade	G1	G2	-,39150386	,38197249	,970	-1,5692595	,7862517
		G3	,22257872	,41467709	,999	-1,0560167	1,5011741
		G4	,31245804	,37210073	,990	-,8348594	1,4597755
		G5	,22526397	,39537909	,999	-,9938289	1,4443568
		G7	,61020423	,35678132	,681	-,4898781	1,7102866
		G8	-,11308933	,45938899	1,000	-1,5295472	1,3033686
		G9	,55613783	,37508954	,815	-,6003952	1,7126709
	G2	G1	,39150386	,38197249	,970	-,7862517	1,5692595
		G3	,61408258	,36093008	,686	-,4987918	1,7269570
		G4	,70396190	,31108261	,323	-,2552152	1,6631390
		G5	,61676783	,33858243	,607	-,4272009	1,6607366
		G7	1,00170809	,29258562	,018	,0995637	1,9038525
		G8	,27841453	,41152361	,997	-,9904575	1,5472866
		G9	,94764169	,31465155	,061	-,0225397	1,9178231
	G3	G1	-,22257872	,41467709	,999	-1,5011741	1,0560167
		G2	-,61408258	,36093008	,686	-1,7269570	,4987918
		G4	,08987932	,35046611	1,000	-,9907310	1,1704896
		G5	,00268525	,37508954	1,000	-1,1538478	1,1592183
		G7	,38762551	,33415632	,942	-,6426960	1,4179470
		G8	-,33566805	,44204726	,995	-1,6986553	1,0273192
		G9	,33355911	,35363781	,981	-,7568307	1,4239489
	G4	G1	-,31245804	,37210073	,990	-1,4597755	,8348594
		G2	-,70396190	,31108261	,323	-1,6631390	,2552152
		G3	-,08987932	,35046611	1,000	-1,1704896	,9907310
		G5	-,08719407	,32740499	1,000	-1,0966989	,9223107
		G7	,29774619	,27957524	,963	-,5642826	1,1597750
		G8	-,42554737	,40237750	,964	-1,6662188	,8151240
		G9	,24367979	,30259142	,993	-,6893160	1,1766756
	G5	G1	-,22526397	,39537909	,999	-1,4443568	,9938289
		G2	-,61676783	,33858243	,607	-1,6607366	,4272009
		G3	-,00268525	,37508954	1,000	-1,1592183	1,1538478

fator 2: Conflito/Difamação		G4	,08719407	,32740499	1,000	-,9223107	1,0966989
		G7	,38494026	,30988383	,918	-,5705406	1,3404211
		G8	-,33835330	,42399684	,993	-1,6456847	,9689781
		G9	,33087386	,33079788	,974	-,6890924	1,3508401
	<b>G7</b>	G1	-,61020423	,35678132	,681	-1,7102866	,4898781
		<b>G2</b>	-1,00170809	,29258562	,018	-1,9038525	-,0995637
		G3	-,38762551	,33415632	,942	-1,4179470	,6426960
		G4	-,29774619	,27957524	,963	-1,1597750	,5642826
		G5	-,38494026	,30988383	,918	-1,3404211	,5705406
		G8	-,72329356	,38825456	,579	-1,9204190	,4738319
		G9	-,05406640	,28354104	1,000	-,9283232	,8201904
	<b>G8</b>	G1	,11308933	,45938899	1,000	-1,3033686	1,5295472
		G2	-,27841453	,41152361	,997	-1,5472866	,9904575
		G3	,33566805	,44204726	,995	-1,0273192	1,6986553
		G4	,42554737	,40237750	,964	-,8151240	1,6662188
		G5	,33835330	,42399684	,993	-,9689781	1,6456847
		G7	,72329356	,38825456	,579	-,4738319	1,9204190
		G9	,66922716	,40514301	,718	-,5799713	1,9184256
	<b>G9</b>	G1	-,55613783	,37508954	,815	-1,7126709	,6003952
		G2	-,94764169	,31465155	,061	-1,9178231	,0225397
		G3	-,33355911	,35363781	,981	-1,4239489	,7568307
		G4	-,24367979	,30259142	,993	-1,1766756	,6893160
		G5	-,33087386	,33079788	,974	-1,3508401	,6890924
		G7	,05406640	,28354104	1,000	-,8201904	,9283232
		G8	-,66922716	,40514301	,718	-1,9184256	,5799713
	<b>G1</b>	G2	,18186688	,38907016	1,000	-1,0177733	1,3815071
		G3	,42172893	,42238246	,974	-,8806248	1,7240827
		G4	-,28366573	,37901497	,995	-1,4523022	,8849708
		G5	,50485741	,40272587	,914	-,7368882	1,7466030
		G7	-,19763922	,36341089	,999	-1,3181629	,9228844
		G8	,25835004	,46792518	,999	-1,1844279	1,7011280
		G9	,27997408	,38205931	,996	-,8980492	1,4579974
	<b>G2</b>	G1	-,18186688	,38907016	1,000	-1,3815071	1,0177733
		G3	,23986205	,36763674	,998	-,8936914	1,3734155
		G4	-,46553262	,31686302	,822	-1,4425328	,5114676
		G5	,32299052	,34487384	,982	-,7403769	1,3863579

	<b>G7</b>	-,37950611	,29802233	<b>,007</b>	-1,2984138	,5394016
	G8	,07648316	,41917038	1,000	-1,2159666	1,3689329
	G9	,09810720	,32049828	1,000	-,8901018	1,0863162
G3	G1	-,42172893	,42238246	,974	-1,7240827	,8806248
	G2	-,23986205	,36763674	,998	-1,3734155	,8936914
	G4	-,70539467	,35697833	,502	-1,8060845	,3952951
	G5	,08312847	,38205931	1,000	-1,0948948	1,2611518
	G7	-,61936816	,34036549	,608	-1,6688347	,4300984
	G8	-,16337889	,45026122	1,000	-1,5516926	1,2249349
	G9	-,14175485	,36020897	1,000	-1,2524059	,9688961
G4	G1	,28366573	,37901497	,995	-,8849708	1,4523022
	G2	,46553262	,31686302	,822	-,5114676	1,4425328
	G3	,70539467	,35697833	,502	-,3952951	1,8060845
	G5	,78852314	,33348871	,268	-,2397399	1,8167862
	G7	,08602651	,28477020	1,000	-,7920202	,9640732
	G8	,54201577	,40985432	,889	-,7217093	1,8057408
	G9	,56363981	,30821406	,602	-,3866926	1,5139722
G5	G1	-,50485741	,40272587	,914	-1,7466030	,7368882
	G2	-,32299052	,34487384	,982	-1,3863579	,7403769
	G3	-,08312847	,38205931	1,000	-1,2611518	1,0948948
	G4	-,78852314	,33348871	,268	-1,8167862	,2397399
	G7	-,70249663	,31564197	,344	-1,6757319	,2707386
	G8	-,24650737	,43187539	,999	-1,5781311	1,0851164
	G9	-,22488333	,33694464	,998	-1,2638022	,8140356
<b>G7</b>	G1	,19763922	,36341089	,999	-,9228844	1,3181629
	<b>G2</b>	,37950611	,29802233	<b>,007</b>	-,5394016	1,2984138
	G3	,61936816	,34036549	,608	-,4300984	1,6688347
	G4	-,08602651	,28477020	1,000	-,9640732	,7920202
	G5	,70249663	,31564197	,344	-,2707386	1,6757319
	G8	,45598926	,39546896	,943	-,7633807	1,6753592
	G9	,47761330	,28880969	,717	-,4128886	1,3681152
G8	G1	-,25835004	,46792518	,999	-1,7011280	1,1844279
	G2	-,07648316	,41917038	1,000	-1,3689329	1,2159666
	G3	,16337889	,45026122	1,000	-1,2249349	1,5516926
	G4	-,54201577	,40985432	,889	-1,8057408	,7217093

		G5	,24650737	,43187539	,999	-1,0851164	1,5781311
		G7	-,45598926	,39546896	,943	-1,6753592	,7633807
		G9	,02162404	,41267122	1,000	-1,2507865	1,2940346
G9	G1	-,27997408	,38205931	,996	-1,4579974	,8980492	
	G2	-,09810720	,32049828	1,000	-1,0863162	,8901018	
	G3	,14175485	,36020897	1,000	-,9688961	1,2524059	
	G4	-,56363981	,30821406	,602	-1,5139722	,3866926	
	G5	,22488333	,33694464	,998	-,8140356	1,2638022	
	G7	-,47761330	,28880969	,717	-1,3681152	,4128886	
	G8	-,02162404	,41267122	1,000	-1,2940346	1,2507865	

**ANEXO VIII - TABELA 17.1: Teste de Tukey para a Variável Habilitações Literárias dos Pais**

Dependent Variable	(I) HabilitaçõesPM	(J) HabilitaçõesPM	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Fator 1: Integração Familiar/Afetividade	<b>Basico4</b>	Basico6	-,27101428	,33447228	,927	-1,1966198	,6545912
		Basico9	-,56779853	,32742997	,417	-1,4739154	,3383183
		Secundario	-,66916132	,31432742	,214	-1,5390187	,2006961
		<b>BacLinM</b>	-,99578934	,31190303	<b>,015</b>	-1,8589375	-,1326411
	Basico6	Basico4	,27101428	,33447228	,927	-,6545912	1,1966198
		Basico9	-,29678425	,27592555	,819	-1,0603698	,4668013
		Secundario	-,39814704	,26024268	,545	-1,1183324	,3220384
		BacLinM	-,72477506	,25730920	,064	-1,4368425	-,0127077
	Basico9	Basico4	,56779853	,32742997	,417	-,3383183	1,4739154
		Basico6	,29678425	,27592555	,819	-,4668013	1,0603698
		Secundario	-,10136279	,25112732	,994	-,7963227	,5935971
		BacLinM	-,42799081	,24808608	,422	-1,1145345	,2585529
	Secundario	Basico4	,66916132	,31432742	,214	-,2006961	1,5390187
		Basico6	,39814704	,26024268	,545	-,3220384	1,1183324

Fator 2: Conflito/Difamação		Basico9	,10136279	,25112732	,994	-,5935971	,7963227
		BacLinM	-,32662802	,23051691	,618	-,9645515	,3112954
	<b>BacLinM</b>	<b>Basico4</b>	,99578934	,31190303	<b>,015</b>	,1326411	1,8589375
		Basico6	,72477506	,25730920	,064	,0127077	1,4368425
		Basico9	,42799081	,24808608	,422	-,2585529	1,1145345
		Secundario	,32662802	,23051691	,618	-,3112954	,9645515
	<b>Basico4</b>	Basico6	-,21717731	,34363131	,970	-1,1681291	,7337745
		Basico9	-,62453001	,33639616	,346	-1,5554596	,3063995
		Secundario	-,67021395	,32293481	,237	-1,5638911	,2234632
		<b>BacLinM</b>	-,38729009	,32044403	<b>,016</b>	-1,2740743	,4994942
	Basico6	Basico4	,21717731	,34363131	,970	-,7337745	1,1681291
		Basico9	-,40735270	,28348137	,605	-1,1918479	,3771425
		Secundario	-,45303664	,26736904	,441	-1,1929433	,2868700
		BacLinM	-,17011278	,26435523	,968	-,9016791	,5614535
	Basico9	Basico4	,62453001	,33639616	,346	-,3063995	1,5554596
		Basico6	,40735270	,28348137	,605	-,3771425	1,1918479
		Secundario	-,04568394	,25800407	1,000	-,7596743	,6683064
		BacLinM	,23723992	,25487955	,884	-,4681038	,9425836
	Secundario	Basico4	,67021395	,32293481	,237	-,2234632	1,5638911

	Basico6	,45303664	,2673690	,441	-,2868700	1,1929433
			4			
	Basico9	,04568394	,2580040	1,000	-,6683064	,7596743
			7			
	BacLinM	,28292386	,2368292	,754	-,3724682	,9383159
			7			
<b>BacLinM</b>	<b>Basico4</b>	,38729009	,3204440	<b>,016</b>	-,4994942	1,2740743
			3			
	Basico6	,17011278	,2643552	,968	-,5614535	,9016791
			3			
	Basico9	-,23723992	,2548795	,884	-,9425836	,4681038
			5			
	Secundario	-,28292386	,2368292	,754	-,9383159	,3724682
			7			